

54854

163

1979 DEC 1 6

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1979. 19. ÉVFOLYAM

5

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Baksa József (Győr), dr. Bellyei László (Kaposvár), dr. Geréb György (Szeged),
Juhász Károly (Baja), dr. Kerégyártó Imre (Budapest), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), Németh István (Szeged), Orosz Gáborné (Nyíregyháza),
dr. Salamon Zoltánné (Budapest), dr. Waldmann József (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. KERÉGYÁRTÓ IMRE: Pénz és nevelés	261
DR. RIESZ BÉLA: A közösségi magatartás értékelésének módszertani kérdései	267
DR. SZÉKELY ISTVÁNNÉ: A társadalmilag hasznos munka szerepe a gyermek személyi- ségének fejlődésében	274
DR. SZABÓ G. MÁRIA: Egy napközi otthoni kísérlet tapasztalatai	279
KÁRPÁTI ANDREA: „A képzőművészet nyelve”	280
PETRUSÁN GYÖRGYNÉ: Egy kulturális foglalkozás leírása „A képzőművészet nyelve” című művészeti programból	284
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
DR. KÖVESDI PÁL-MOLNÁR GYÖRGYNÉ: Egyensúly folyadékokban és gázokban	287
DR. CSORBA GYÖZÖNÉ-LEÖVEY JENŐNÉ-MOLNÁR SÁNDOR: A torna oktatási anyagának módszeres felépítése az általános iskola 2. osztályában	290
DR. DOBCSÁNYI FERENC: Irodalomtanításunk tantárgypedagógiai alapelvei	295
MŰHELY	
BÁRON LÁSZLÓNÉ: Az alapműveletek és a lineáris függvény kapcsolata	304
DEÁK GYÖRGYNÉ SIMON MÁRIA: A nyelvi tényezők a kémia tanításában	309
DR. HOFFMANN OTTÓ: Utkeresés az anyanyelvi nevelésben	310
Bolyai János Gyakorló Általános Iskola Magyar Munkaközössége: Anyanyelv hete a gyakorló- iskolában	317
SZEMLE	
SEBENYI PÉTER: Társadalomtudományi taxonómiák és tantervek az Amerikai Egyesült Államokban és Angliában	319
Tanítványainknak ajánlhatjuk	324

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 10-244

A kiadást felel: DR. RIESZ BÉLA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 7000 példányban

ISSN 0544-7224

79-4973 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

Pénz és nevelés

„... Eladó az egész világ!” (?)
Gounod: Faust

MINDAZOK, akik megszokták, hogy nevelési kérdésekről csak ünnepi köntösben és patetikusan lehet beszélni, meghökkennek prózai témánkon. Véleményünk szerint azonban a tudományos vizsgálatnak legfontosabb feladata, hogy a valóság tényeit, okait és a köztük levő összefüggéseket feltárja abból a célból, hogy:

- a) a tények alakulását befolyásolhassuk;
- b) s ezzel magukat a tényeket és következményeit is megváltoztathassuk.

Hipotézisünk szerint a jövő nemzedék alakulásában jelentős szerepet játszik a *pénz hatása* és az a *viszony*, amelyet gyermekeink a családban, társadalmi környezetükben és az iskolában a pénzzel teremtenek. Mihelyt feladjuk a voluntarista pedagógiai szemlélet örökségét, és pályalélektani szemszögből reálisan elemezzük gyermekeink nevelésének bonyolult hatásrendszerét, fel kell – legalább önmagunkban – számolnunk ennek a nevelési folyamatnak:

a) megszokott *belterjes vizsgálatát*; tudomásul kell vennünk, hogy az iskola mindig meghatározott környezeti hatások ütközőpontjában végzi tevékenységét, amelyeknek elemzése nélkül Sziszifusz munkáját kényszeríthetjük minden nevelőre;

b) de hagyományos *külről vagy felülről* való megközelítést is, amellyel fennköltén mindig mi akarjuk meghatározni: mi a jó a tanulóknak, mi jelentse számukra az örömforrást, a kötelező sikerélményt, hétköznapijaik boldogságát;

c) hozzátéhetjük, egyszer már túl kell lépünk pedagógiánk hagyományos *epigonizmusán* is, amelynek eredményeként hol a porosz, hol a szovjet, legújabbban pedig a nyugati, polgári pedagógia indigóval történő átvételével kívánjuk még önállóságra, kreativitásra is ránevelni tanítványainkat.

Fel kellene ismernünk, hogy gyakran épp a hamis megközelítés következménye az elmélet és gyakorlat feszítő ellentéte. Témánkat érinti, ha csak arra gondolunk, hány-szor akarunk átültetni hazai gyakorlatunkba olyan külső (amerikai, francia, angol stb.) modelleket, amelyeket ott egészen *más anyagi feltételek között* is csak szűkkörűen tudtak megvalósítani. Adams kreativitás-elmélete pl. sajátos családi körülmények között nevelkedett, kiemelkedő tehetségű gyermekekre, felnőttekre vonatkozik, átültetése *szükségszerű konfliktusokat* idéz elő olyan iskolákban, amelyeknek tanulói között szép számmal találunk:

- a) primitív életkörülmények közül kikerülő cigánygyermekeket;
- b) hátrányos helyzetű, ingerszegény környezetben élő tanulókat;
- c) a gyógypedagógiai áthelyezés szükségességének határát súroló nehéz eseteket;
- d) kulturális, esztétikai, sőt morális igényeket aligha támasztó családok gyermekeit.

Egyszer szembe kell néznünk pl. azzal a ténnyel, hogy évtizedes programunk a felzárkóztatás, a hátrányok leküzdése, *mindent* meg is teszünk ennek érdekében, de valószínűleg rosszul, mert az eredmény végzetesen hasonlít Arany Bolond Istókjáéra:

„Hadd lám, uramisten, mire megyünk ketten!?” A hátrányok ugyanis a segítség hatására megnövekednek (szociológiai felmérés tárta fel).

Hazánkban a kötelező oktatás *ingyenes*. Büszkék vagyunk erre a vívmányunkra, csak el ne feledjük, hogy ez nem jelenti, hogy az iskolába járó gyermek nem igényel rendkívüli *anyagi áldozatokat* a szülőktől. Ingyenes iskoláztatásunk távolról sem *költségmentes*. Tipikus költségek:

- a) a *tankönyvek* megvásárlása; a könyvek sűrű változtatása miatt még testvérek sem örökölhetik egymástól azokat;
- b) a kötelező *segédeszközök beszerzése* (testnevelés, matematika stb.);
- c) a tanítói, tanári *igények kielégítése* (javasolt segédkönyvek megvásárlása: az Ablak-Zsiráf-tól mesés és történelmi könyvekig stb.);
- d) a különböző *iskolai rendezvények* (klubdelután, táncos rendezvény, pl.: farsangkor stb.) költségei;
- e) az iskolai *kirándulások* ugrásszerűen megnövekedett pénzigényei (autóbusz, szállás, étkezés stb.);
- f) *szinbázejek* stb.

Nyilvánvaló, hogy ezek nagyrészt szükségesek, ez azonban nem csökkenti pl. a többgyermekes családok terheit, amelyeknek esetenként három-négy gyermek szükségleteit kell kielégíteniük (egy kirándulás esetén ez tetemes összegre rúghat). Nevelési szempontból nem közömbös, hogy ez az egyszerű tény éles különbségeket teremthet gyermekek és gyermekek között, mert az egyik család meg sem érzi, a másik csak nehezen teremti elő a szükséges anyagiakat. Könnyen fordulhat elő, hogy épp az ott-honi panaszokban éli át először némelyik tanuló azt a különbséget, amelyet a *pénz hiánya vagy birtoklása* teremthet az emberek között. Természetesen ez nem egyszerű átéltetés, mert az érdekelt tanulók rejtett csatornákon keresztül arról is összegyűjtik információikat, hogy ezeket a különbségeket *milyen okok* (pl. a gyermekek száma; bizonyos foglalkozási ágak; a szülők ügyeskedése stb.) hozzák létre, és a *gátló okokat* kiiktatni kívánják saját életükből, a *serkentőket* eszményükké teszik. Mindez serkentőleg, illetve gátlólag hat azután a pályairányításra, de az egész nevelésre is.

Az osztályfőnökök számtalanszor élik át, hogy legfegyelmetlenebb és leggyengébb tanítványaik az általános iskola elvégzése után néhány évvel nekik szegzik a kérdést: mennyi a fizetésük. Ha megkapják a választ, hozzáteszik, hogy ők jóval többet keresnek. Érdemes lett volna jobban tanulniuk?

Az iskoláztatás költségei között sajátos hely illeti meg azokat a kiadásokat, amelyeket a szülők egyik rétege erőszakol rá a másikra. Igaz, ezek a kiadások főleg a középiskolákban ugranak meg, de csirájukat az általános iskolákban is megtalálhatjuk. Sok szó esett már az *érettségi* költségeiről, arról kevesebb, hogy már akad néhány általános iskola is, amelyben a szülők költséges ballagásokat, banketteket szerveznek. Szigorú rendeletek jelentek meg a *tanároknak szánt ajándékokkal* kapcsolatban. Köztük olyanok, amelyek már joggal sértik a pedagógusok önérzetét is. A végrehajtás differenciái azonban olyan széles skálán helyezkednek el, amelynek egyik végpontján a végzős osztály összegyűjtött ötvenezer forintja áll, a másikon pedig azok a tanárok, akiket egy teljes napot igénybe vevő iskolai eseményen egy kávéval sem mernek megkínálni, hogy a korrupció vádja ne hullhasson rájuk. Súlyos ellentmondás ezzel kapcsolatban, hogy egyesek (Valóság, 1979:4.) azt hangsúlyozzák: a nevelés – *szolgáltatás*. Kőzismert ugyanis, hogy jelenlegi gyakorlatunkban minden szolgáltatás hivatalosan vagy hallgatólágosan *borravalóra* (hálapénzre, juttatásra stb.) kötelezett. Meggyőződésem; hogy a nevelés sohasem válhat szolgáltatássá, bár kétségtelen, hogy a ma iskolájának *szolgáltatási funkciókat* is el kell látnia: a tankönyvárusítástól az iskolatej-akcióig; a büfé biztosításától az étkeztetésig. Ezek természetesen újra anyagi terheket je-

lentenek a családoknak, más ugyanis az otthonról vitt és a büfében vett tízórai kihatása még akkor is, ha a szemetes ládák félig megevett szalámis kenyerekkel telítődnek.

Nem lehet határozott összegben megjelölni az iskoláztatás költségeit, mert ez függvénye az iskola társadalmi környezetének, egyes szülők keresetének. Ebből a szempontból elgondolkodtató azonban, hogy ugyanabból a városból a nőgyógyász főorvos gyermeke kollégiumi elhelyezésre jogosult, a pedagógus szülők gyermeke pedig kénytelen albérletet igénybe venni, mert kereseti kimutatásuk szerint az első támogatásra jogosult, a másik pedig nem. Újabb információ a pénzről a gyermekeknek.

A NYELV a logika terméke, benne sűrűsödik egy nép szemlélete, gondolkodásmódja, képi világa. Ez az oka, hogy az egyik nyelv fordulatai lefordíthatatlanok a másikra, mert egy francia képtelen lenne mit kezdeni „a szőnyegen forgó kérdéseinkkel” és „a fején találta a szegyet” fajta szólásainkkal. Nem véletlen az sem, hogy míg más népek *megszolgálják*, kiérdemlik stb. a pénzt, mi magyarok folyton csak *keressük* vagy *kapjuk*, esetleg *szerezzük*. Az utóbbi évtizedekben eléggé általánossá vált, hogy a felnővekvő nemzedék tagjai új képzeteket társítottak hozzá, mert úgy látják, hogy az egyszerű *járandóságukká* vált, a szülőktől zsebpénz és egyéb juttatások, az államtól pedig szociális segély vagy ösztöndíj formájában. A járandóság sajátossága, hogy csupán jogi kérdés, tehát a fiataloknak joguk, hogy megkapják, függetlenül attól, hogy cseréértéket nyújtanak vagy sem ellenében. Ezt a szemléletet korán, már a család kezdi kialakítani a gyermekekben. Pszichológiai alapigazság, hogy a természeti lényből fokozatosan társadalmi lénnyé váló embert tevékenységre

szükségei	céljai	és a személyek, dolgok felhívó jellege motiválják;
de ezek helyett gyakran: feladatok,	kötelességek indítják cselekvésre.	

A gyermek alapvető szükségei: a szeretet, az otalom, a védettség, a kölcsönös bizalom nagyon gyakran kielégítetlenül maradnak, mert mindezek helyett szüleiktől csupán pénzt kapnak, büntetésként ritkán kerülnek olyan helyzetbe, hogy ugyanazt megvonják tőlük. Ez a sajátos kettősség idézi elő, hogy tanulóink *frusztrációs helyzetben* élnek át gyermekkorukat, amelyben nélkülözniük kell mindazt, amire valóban szükségük lenne, a helyettük kapott pénzt pedig váltságdíjnak, járandóságnak tekintik, amelynek forint értékét az első „piros ponttól” a sikerült érettségi vizsgáig állandóan emelni szükséges. Kialakul bennük az a hamis szemlélet, hogy mindaz, ami *nekik kell* (magnetofon, táskarádió, farmeröltözet stb.) a *szülők kötelességeként* jelentkezik életükben, de ezzel párhuzamosan elítélik szüleik életformáját, mert ők az örökös munkától képtelenek élni. Ha egy iskolai osztályban *egyetlen* olyan tanuló van, akiben szülei kényelemből vagy rosszul értelmezett szeretetből ezt a szemléletet alakították ki, megmérgezi az egész közösséget; tipikusabb azonban, hogy *több* is akad, akiknek a szülei esztelenül versengeni kezdenek egymással (Ki tud többet adni saját gyermekének?). Mindez összefügg a családok jelenlegi helyzetével (vö. MK. 1979:2.), a különélő szülők pl. még egymással is versenyre kelnek. Egyenes következménye ennek, hogy a pedagógusok megdöbbenve tapasztalhatják, mennyi zsebpénzt hoznak magukkal tanítványaik egy-egy kirándulásra, köztük olyanok is, akik egyébként nagyon szűkös körülmények között élnek, csak éppen nem akarják, hogy gyermeküknek a többiek között szégyenkezniük kelljen.

Egy fővárosi iskolában felmérést végeztünk. Ebből kiderült, hogy egy-egy hónapra a következő szóródással kapnak zsebpénzt a gyermekek. A helyes értékeléshez hozzá

kell tennünk, hogy nem számítottuk a zsebpénz kategóriájába, ha abból költségeit (ebéd, tanszer stb.) a tanulónak kellett fedeznie (5–8. osztályosok):

1000 Ft felett	800–1000	600–800	500–300	100	100 Ft alatt
8	14	25	63	89	26

Hozzátehetjük ehhez egy diáknyilatkozat kiragadott részletét, amely akkor is tanulságos, ha alanya 2. o. gimnazista: „Nem tudom, hogyan mondjam meg apámnak, hogy 3000 Ft-ra lenne szükségem, mert az előző héten kaptam tőle egy külföldi magnetofont.” A pedagógusok egyik legnagyobb gondja, hogy az ilyen szülői felelőtlenségnek képtelenek gátat vetni.

A legsajnálatosabb tény, hogy lépésről lépésre a *pénzes gyerekek* válnak a közösségek hangadóivá, követendő példaképeivé. Ez azután kérdésessé teszi egész közösségi nevelésünk hatékonyságát, mindenekelőtt két centrumúvá teszik az iskolai osztályokat, amelyeknek *formális központjában* az ifjúsági mozgalom vezetői, *informális központjában* pedig az említett példaképek állnak. Ennek hatásait a szülői ház a korlátlanul követelődő gyermek megjelenésében észleli. Aligha várhatjuk el egy szocialista társadalomban növekvő 6–14 éves tanulótól, hogy értelmileg felfogja, érzelmileg természetesnek vegye, hogy miközben a pedagógusok erejüket megfeszítve fáradoznak azon, hogy a különböző starthelyzetből induló tanulókat felzárkóztassák, addig a szülők az iskolán belül bővítté újratermelik a *jómódú és a szegény gyermekek* – sajnos – élesedő ellentéteit. Nyilvánvaló, hogy ezt megakadályozni az iskola csak akkor tudja, ha *külső szabályozók* (rendtartás, rendeletek stb.) kezükbe adják a belső szabályozás lehetőségeit. Tudjuk, rendeletek tiltják, hogy ékszereket, értéktárgyakat hozzanak magukkal a tanulók az iskolákba. Tudunk arról is, hogy volt olyan igazgató, aki elrendelte – és ebben a szülőket is maga mellé tudta állítani –, hogy egyetlen tanuló sem érkezhessen gépkocsin az iskolába. El tudjuk tehát képzelni, hogy egy közösség a gyermekek pénzgazdálkodását is korlátok közé szoríthatja – legalább az iskola falain belül, s ezzel gátat vet annak, hogy a más vonatkozásban jogosan bíralt *fogyasztói szemlélet* épp az iskolában nyerjen táptalajra.

Megfontolandó néhány iskolának a kezdeményezése. Ezekben pl. a tanulók maguk kötelesek megkeresni a kirándulási vagy éppen a ballagási költségeiket, mégpedig munkával. Végzett munkájuk szabja meg a költséghatárokat, s nem az, hogy a szülőknek mennyire telik. Meg kellene fontolni, hogy napjainkban a felzárkóztatás ilyen feladatokat is ró az iskolákra. Ki kell alakítani tanítványainkban azt a nézetet, hogy csak azzal a pénzzel rendelkezhetnek, amelyet maguk saját munkájukkal szereztek meg (kukoricaszedés, más gazdasági, ipari munka stb.).

Pszichológiai vizsgálódásaink szempontjából korántsem közömbösek azok az összefüggések, amelyek a zsebpénz és a *bűnelkövetés*, a pénz és a különböző *narkotikumok* (alkohol, nikotin, kábítószer) fogyasztása között jelentkeznek. A könnyű pénzhez jutás kioltja a felelősségérzetet, hamis önértéket, hatalmi tudatot biztosíthat a fiatalkorúnak. Ebben a helyzetben pénzt könnyedén fordítja élvezeti cikkekre, amelyek között kiemelt helyet foglal el életében az alkohol, a hozzáférhető kábítószer és a szex. Nem véletlen, hogy törvényen kívül állóknak érzik magukat, a garázdaságban csupán kellemes szórakozást látnak (Pál László: A kriminálpedagógia időszerű kérdései, Ped. Szle., 1978:11., 996–1001. l.). Ezzel szemben a pénz hiánya könnyen viszi a bűnözés útjára a fiatalok másik rétegét, akik a birtoklók példáját követve ugyancsak hozzá szeretnének jutni a pénz kínálta lehetőségekhez.

Az utóbbi években ennek a kérdésnek gazdag szakirodalma bontakozott ki, éppen ezért azoknak, akik ezzel részletesebben kívánnak foglalkozni, felhívjuk a figyelmét Pál László: Nevelés a büntetésvégrehajtásban, Közg. és Jogi, Bp., 1976; Kisszékelyi Ödön: A fiatalkori toximánia

(narkománia), Budapesti Nevelő, 1978:4. 31–42. l.; *Dobó László*: Iskolai kudarcok – deviancia – alkoholizmus, Bp. Nevelő, 1979:1. 53–58. l.; írásaira. Részletesen foglalkoznak a kevésbé veszélyes: csavargás, prostitúció, garázdaság, lopás stb. és a veszélyes törvénsértések: betörés, erőszak stb. okaival. Ezen a ponton a szülőtől kapott zsebpénz túllép a magánügy keretein, és társadalmi kérdéssé, nevelésünk eredményességét gátló tényezővé léphet elő.

TULAJDONKÉPPEN az iskoláskor ideje alatt alakul ki gyermekeink *értékrendje*. Az iskola nagy erőfeszítéssel arra törekszik, hogy ebben a társadalmi, kulturális, esztétikai és morális értékek kerüljenek az élre. Önmagunkban és környezetünket csapnánk be azonban, ha figyelmen kívül hagynánk azt a jelenséget, amelyet Medvegy Antal *pedagógiai interferenciának* nevezett el. Az iskola törekvéseit ugyanis nagyon sok esetben kioltják, enyhébb esetekben gyengítik a családi környezet, a tömegkommunikáció és a közvélemény *pénzcentrikus* hatásai. Irodalmunk, sajtónk naponként emeli fel szavát a szocialista köntösbe burkolt *kispolgáriság* burjánzása ellen, amelynek szimbólumai a nyugati kocsitól a hétvégi telken és a díszes kerítésen át ma már a luxus kivitelű kriptáig terjed.

Miskolczi Miklós írja egyik riportjában (ÉS, 1979:17.), hogy lassan már „nem a lét, hanem a lé határozza meg a tudatot”, és ha valakitől azt kérdezik „És te mire vitted, fiam?”, már nem arra kíváncsiak, vajon mit alkotott eddigi életében. Egyszerűen aziránt érdeklődnek, mennyit markolt az anyagi javakból. A legnagyobb naivitás lenne azt hinni, hogy mindez hatástalanul pereg le a tanulókról, akik épp azoknak a szülőknek a gyermekei, akik Ady szavaival életelvéüké tették:

Szemed, szíved, gerinced béna?
Zúg a fejed, kerül az álmod?
Én most mindent, amit csak adtál,
Aranyra váltok.”

(A nagy pénztárnok)

S vajon életmódjuk osztálytársaikra hatástalan marad? Esetleg mindezeknek nyomait egy-két jól sikerült osztályfőnöki órával eredményesen eltüntetjük? Különösen akkor, ha épp ezek a tanulók tudják legjobban, hogy az iskolában a közösségi, etikai, társadalmi kérdésekről *mit illik mondaniuk*.

Az MSZMP KB 1974. évi közművelődési határozata feladatunkká teszi: „elő kell segíteni olyan társadalmi légkör kialakítását, amelyben az értelmes élet igényeinek kielégítése, a közösségi célokért végzett munka jelenti a társadalmi értéket”. Nem kevesebbet jelent ez, mint azt, hogy néhány tömegkommunikációs eszköz (pl.: Fialatok órája – tévé) programjával ellentétben az iskolának nem *kiszolgáltatnia* kell diákjainak szükségleteit, izlését vagy izléstelenségét, hanem helyes irányban *befolyásolnia*. A hétköznapi forradalmiság megvalósítását ne a diszókлубokban keressék, ne a viselkedés minimális normáinak elvetésében lássák, hanem abban, hogy tartalmasabb, etikusabb, szocialistább életformát alakítsanak ki maguknak, mint amelyet szüleiktől örökölték. Ehhez elengedhetetlen, hogy az iskolák, az osztályok hangadói, a diákközvélemény formálói a valóban szocialista felfogású és életmódú családok gyermekei, és ne a nagyszájú pénzeszsák-fiókák legyenek (Nevelés és közvélemény, MK. 1978:5.).

Nevelésünknek számolnia kell a polgári környezet egyre fokozódó hatásaival, annál is inkább, mert ezek hatókörükbe vonták magát nevelésméletünk, pszichológiánk stb. egyes képviselőit és alkotásait is. Közülük különösen az *etológia és a behaviorizmus* hatása számottevő. Mindkettő egyoldalúan az ember *természeti lény voltát* hangsúlyozza, életmódjában, viselkedésében a természeti szükségleteket tartja meghatározóknak. Velük, s különösen a szélsőséges szexuálpszichológiai álláspont képviselőivel szemben hangsúlyozzuk, hogy az ember döntően *társadalmi lény*, s ezért nem érjük be azzal, hogy diákjaink „fehérek” legyenek, arra törekszünk, hogy „európaiak” is váljanak belőlük: akiknek nemcsak ösztöneik, de műveltségük, világnézetük, erkölcsiségük, maga-

tartásuk és nem utolsósorban jellemük is van, – minden egéttől, majomtól vagy tigristől megkülönböztetve *személyiséggé* formálódtak.

Nem könnyű a pedagógia feladata, amikor azt tűzi célul maga elé, hogy a „jól és könnyen élni” programját a jövő nemzedékben *az értelmes, tartalmas, esztétikus életvitel* igénylésével váltsa fel. A polgári társadalom egyik sajátos jellemzője, hogy mindent árúvá szűrkít. Ezért rettegett tőle Arany (Magányban), ezért mondhatja Madách Luciferrel a londoni színben: „S ha jól megnézzük: ő is eladó lesz”, ezért mondják szociálpszichológusok, pl. Riesmann: mindannyian a pénz rabszolgái, a reklám áldozatai lettünk.

Néhány adalék a Pesti Központi Kerületi Bíróság jegyzőkönyvéből (a vádlott fiatalok): Az egyiket csak a pénz érdekelte, pénzért elment akárkivel. – Spiegel, 1973:3. A farmerdivat az első évben 100, 1973-ban már 600 millió dollár hasznot hozott. – Volksstime, 1978: „Az amerikai pornóipar évi forgalma megegyezik a film- és a hanglemezipar évi üzletével.” (Közlő Száz-
raz György: ÉS 1979. V. 5.) – Simon Emil az ÉS ugyanezen számában körkötést fest az „eladó lányokról, asszonyokról” az autósárdákon át a munkahelyi főnökökig. – Kortárs: Jó állású magyar nők aktképét közölte a Playboy. Azért engedték lefényképeztetni magukat, mert 800 schillinget és teljes diszkréciót ígértek. Képeik névvel, foglalkozással és lakcímmel jelentek meg. – Egy nyugatnémet szociológiai folyóirat kimutatást és elemzést közöl a kereseti viszonyokról. A legjövendőmezőbb foglalkozások között szerepelnek az előkelő prostituáltak, a fotomodellek, különösen azok, akik pornófelvételeket is engednek készíttetni magukról. – Nem véletlen, hogy egy olasz filozófus megfogalmazza: nem az atom, nem a levegő és a víz szennyeződése korunk legnagyobb veszélye, hanem *az emberiség totális morális válsága*.

Nem lehet az iskola célja, feladata valamilyen romantikus antikapitalizmus és hamis aszkétizmus propagálása. Arra nincs szükség, hogy polgári analógiára a fiatalokat a felnőtt nemzedék elleni lázadásra, életformájuk teljes elvetésére, végső formájában anarchizmusra, terrorizmusra serkentse. Azt azonban világosan kell látnunk, hogy nincsen rosszabb *a félmegoldásoknál*. Nem lehet átvenni az anarchiához vezető módszereket, ha elutasítjuk eredményeiket (pl. szabad nevelés). A szocialista nevelés érdekében legsürgetőbb lépésünk az ifjúság *fegyelme*nek – ezen belül tanulmányi, de pénzfegyelme is – a megszilárdítása. Ez olyan követelményeket is tartalmaz, mint pl.:

- tanulmányi kirándulásokon, táborokban sem engedhető meg, hogy a diákok alkoholt fogyasszanak;
- vagy az iskola általánosan érvényes közösségi, etikai normáit bármilyen formában megszegjék;
- de a társadalmi környezetre is olyan kötelezettségeket ró, hogy a társadalmi erkölcsi normák megszegését akkor se nézze el könnyen, ha azt szüleiktől kapott pénzük birtokában teszik a fiatalok.

ERRE FIGYELMEZTET minket az a tapasztalat, amely szerint a tanulók nagy többségének nincs a pénzzel kapcsolatban reális *értékfogalma*. Felmérésekkel tártuk fel, hogy kevesen tudják, mennyi 10, 100 Ft vásárlóértéke, még kevésbé azt, mennyi munka szükséges megszerzéséhez. Vizsgálataink során kiderült, hogy kérdőjelet kell tennünk *a felmérések által szerzett adatok* mellé is. Ezeket ugyanis csak akkor vehetjük komolyan, hiteles információknak, ha egyidejűleg a gyermekek között tartózkodva, megfigyeljük a tanulók *tényleges viselkedését* is, és a két információsort összevetjük egymással. A *tényleges viselkedés* árulja el, hogy:

a) kirándulásokon éppolyan könnyen *szórják* a pénzt a gyermekek, mint ahogyan kapták (mindenfélre felesleges giccset összevásárolnak, nagyon sok rágógumit, cukorkát vesznek stb.);

b) otthon *irredlős igényeket* támasztanak szüleikkel szemben, mert nem azt mérlegelik, vajon teljesítésük milyen terhet ró a családra; kizárólagos szempontjuk, hogy egy másik gyereknek már megvan az, amit kívánnak;

c) elégedetlenség tölti el őket, ha környezetük nem veszi tudomásul egyetlen *mércájukat*: nem kell!;

[d] mindez kihat az iskola pályaválasztási munkájára is, mert a tanulók ebben sem ártékelik, milyen feltételek (szomatikus, intellektuális, pszichés) szükségesek a szóban levő pályához, hanem, hogy *mennyit lehet azon keresni*.

Mindazok (elméleti kutatók, irányítók), akik ezeket a tényeket nem veszik figyelembe, *irréális követelményeket* támasztanak az iskolával, a pedagógusokkal szemben, állandó konfliktus-szituációt teremtenek számukra, mert iskolai keretek között képtelenek a társadalmi környezet hatásrendszerével, értékrendjével ellenkező eredményeket elérni. Éppen ezért sajnálatos, hogy az elmélet és az irányítás szinte kizárólag az iskola számára fogalmazza meg igényeit, holott egyik legszebb feladatuk és legnehezebb kötelességük lenne a politikai, társadalmi szervek előtt feltárniuk azokat a *környezeti feltételeket* (s ezen most nem az anyagiakat, hanem a tudatiakat értjük), amelyeknek megteremtése nélkülözhetetlen céljaink eléréséhez. Lépten-nyomon tapasztalhatjuk pl.: hogy újságírók, tévériporterek teljes szakszerűtlenséggel nyilatkoznak nevelési kérdésekről – még „pedagógiai” műsorokban is – mégpedig kategorikusan, megfélekezve arról, hogy egyetlen embert sem tesz orvosi szakértővé az, hogy egyszer volt már beteg, de egyetlen sem válik nevelési szakemberré csupán azért, mert valaha *ő is járt iskolába*, és jelenleg iskolába járó gyermeke okozza a legtöbb gondot a nevelőinek. Az oktatási, a közművelődési párhatározatok a társadalom minden szervezete számára feladatokat jelölnek meg. Ezeknek nem tesznek eleget, ha időnként *értekezleteket szerveznek a pedagógusok számára*. Egyéb között vitassák meg, mik az ő tenni-valóik, hogy ne újabb terheket rójanak gyermekeik nevelőire, hanem valóban segítsék a fiatalok nevelését. A nevelés ugyanis *nem a pedagógusok magánügye, az egész társadalom közös érdeke és feladata*.



DR. RIESZ BÉLA

Szeged

A közösségi magatartás értékelésének módszertani kérdései

A közösség és a személyiség viszonyának tanulmányozása, a tanulói személyiség megfelelő közösségi feltételek közepette történő nevelése érdekében, alapvető feladatunk.

Az általános iskolai nevelés és oktatás eredményessége, hatékonyságának növelése elképzelhetetlen a közösség és a személyiség lényegének ismerete nélkül. Tanulmányunkban eltekintünk e problémakör elméleti kifejtésétől, mivel nemcsak a pedagógia, hanem a pszichológia, a filozófia és a szociológia, az „emberrel” és a „társadalommal” foglalkozó tudományok szakirodalma, gazdag és ismert forrása az érdeklődő pedagógusoknak.

Kevésbé kidolgozottak a közösség és a személyiség megismerésének *módszertani kérdései*, különös tekintettel a gyakorló pedagógusok igényeire, akiknek az említett problémakörben megalapozott elméleti tájékozottság mellett, olyan vizsgálati módszerekkel kell rendelkezni, hogy oktató-nevelő munkájuk végzése folyamatában, mondhatni annak elválaszthatatlan részeként képesek legyenek tanítványaik minél teljesebb meg-

ismerésére és ennek birtokában történő nevelésére. Felfogásunk szerint a személyiség fejlődésének legfontosabb közegét azok a közösségek alkotják, amelyekben a tanuló él és tevékenykedik. Különös jelentőséget tulajdonítunk az iskolai közösségnek, amely a tudatos személyiségfejlesztés színtere, olyan *nevelési rendszer*, amelyben a kisebb közösségek (osztályközösség, úttörő, napközi stb.), összességében a *tanulói közösség* irányítását a *pedagógusok közössége* céltudatosan és tervszerűen végzi, miközben a tanulói közösség önfejlesztő (önirányító, önkormányzó) tendenciáit is kibontakoztatja.

Figyelembe véve a közösség jelentőségét a nevelésben, jelen tanulmányunk néhány adalékkal kívánja elősegíteni elsősorban módszertani vonatkozásban az osztályközösség jobb megismerését. Az általunk leírt vizsgálati módszer, amely a tapasztalati anyag mennyiségi összegzését, majd annak minőségi elemzését tartalmazza, indítékot adhat hasonló vizsgálatok elvégzéséhez. Mind a közösség, mind a személyiség megismerésének – különös tekintettel fejlődésükben történő nevelési célzatú tanulmányozásukra –, legcélravezetőbb módszere a *komplex vizsgálat*, amelynek csupán részét képezi az általunk ismertetendő felmérés. [1]

1. Általános szabályként elfogadhatjuk, hogy bármely irányú és mélységű kutatás lefolytatásának meghatározó, elsődleges lépése a kutatás céljának tisztázása, hipotéziseink birtokában annak pontosítása, *hogy mi? milyen célból? milyen körben? milyen érvényesítési igénnyel?* és *milyen módszerekkel?* kívánunk vizsgálni.

Adott felmérésünket az általános iskola 5. osztályában végeztük, annak érdekében, hogy *feltárjuk a tanulók közösségi viszonyait*, rögzítsük a már kialakult fejlettségi szintet a *közösségi magatartás és munka értékelése, valamint önértékelése terén*. A kapott mennyiségi mutatók és azok minőségi elemzése viszonyítási alapját képezte a tanulói közösség komplex tanulmányozásának, amely a 8. osztály befejezésével zárul. Kapott eredményeinket adott osztály közösségi viszonyaitai fejlődésére vonatkoztattuk, melyek azonban feltevésünk szerint egyrészt alátámasztják más, szélesebb körben végzett kutatások megállapításait, másrészt adalékként szolgálnak az általános iskolai közösségek tanulmányozása számára. Megállapíthatjuk, hogy a közösség formálódásának, fejlődésének vannak ugyan *általános fejlődési törvényei*, melyeket jól körvonalazott A. Sz. Makarenko munkássága és a közösségre vonatkozó gazdag szakirodalom, de *minden egyes közösségben másként jelentkezhetnek* ezek a törvényszerűségek, sajátosan jellemezve *egydi személyiségek* állandó és folyamatos, gyakran ellentmondásos fejlődését, egyben a közösség formálódását, amely elválaszthatatlanul összefügg a benne élő, tevékenykedő és társas kapcsolatokat létesítő egyéniségektől.

A *módszereket* illetően – a vizsgálat célkitűzéseinek alárendelve –, az úgynevezett „hagyományos pedagógiai módszerek” (*megfigyelés és beszélgetés*) folyamatos alkalmazást nyertek, mivel a pedagógiai munka gyakorlatában mindmáig ezen módszerek alkalmazása nyújtja a legtöbb és leghasználhatóbb adatokat, akár az egyes tanuló, akár a közösség tanulmányozása szempontjából. Különös előnyük, hogy az oktató-nevelő munka folyamatában, annak részeként eredményesen alkalmazhatók, ha kellő céltudatossággal, rendszerességgel végezzük, és megfelelően rögzítjük az így szerzett tapasztalati anyagot.

Vizsgálatunk *előkészítő szakaszában* az 5. osztály tanulóinak és az osztályközösség tagjainak *fejlődő előtörténetét* tanulmányoztuk. Az „alsó tagozatos fejlődési szakasz” főbb jellemzőinek ismerete előfeltétele a későbbi szakaszok fejlődési jellemzői tanulmányozásának. Fő célkitűzésünk volt, hogy az osztályközösséget *természetes feltételek közepette vizsgáljuk nevelői célzattal*.

Szempontjaink sorában szerepelt: az osztályközösség már kialakult szintjének rögzítése az alsó tagozati jellemzők alapján: a *pedagógus* (pedagógus közösség) *tudatos irányító szerepe* – célok, feladatok, követelmények, módszerek – a közösségformá-

lás terén; az osztályközösség szerkezeti és tartalmi jellemzői; az egyes tanulóknak a közösségi célokhoz, feladatokhoz és követelményekhez való viszonya, a közösségi célok megfogalmazásában megnyilvánuló kezdeményező szerepe, a közösségi feladatok végrehajtásában mutatott aktivitási szintje, tevékenysége közben tanáraihoz, társaihoz való viszonya, tanáraival és társaival való kapcsolatteremtő készsége, személyiségének egyéb megnyilvánulásai (gátoltság, túlzott önbizalom, vezetőkészség, értékelés és önértékelés). Kiemelt vizsgálati szempontunk volt a tanulók – elsősorban közösségi feltételek közepette keletkező és fejlődő – *értékorientálásának és értékorientáltságának* tanulmányozása az alábbi főbb értékek vonatkozásában: a *kollektívizmus* (közösségi értéktudat); a *tanulási és művelődési értékek*; a *pályaválasztással*, illetve annak kialakulásával összefüggő értékek (kiemelten a munka és a fegyelem). Véleményünk szerint az általános iskolai nevelőmunka során történő személyiségfejlesztés leglényegesebb csomópontjait ragadtuk meg akár a továbbtanulás, akár a későbbi társadalmi beilleszkedés szempontjából, mivel az ember mindig valamilyen társadalmi közösségben él és dolgozik, s beilleszkedésének előfeltétele a „mi tudat”, a kollektívizmus, mint személyiségjegyre megléte. A tanulás és művelődés egész életre szóló programja az embernek, az egyéni és társadalmi boldogulás előfeltétele. A pályaválasztási érettség lehetséges optimális szintjének kialakítása – melyet az életkori fejlődési lehetőségek behatárolnak – ugyancsak mind az egyénnek, mind a társadalomnak alapvető érdeke. Megjegyeznénk, hogy általában az *értékorientálás* (bizonyos értékek elsajátítása, azokkal történő értelmi és érzelmi viszonyulás) majd azonosulás formálása nem csupán egyes személyiségvonásokra, hanem a *személyiség egészére irányul* (a személyiséget nem lehet „részenként” fejleszteni), mint ahogyan az *értékorientáltság* (bizonyos értékek „bensővé válása” a társadalmi elvárásoknak megfelelő nevelési célokban foglalt értékek interiorizálódása a személyiség „irányultságában”, mint a tevékenység és magatartás ösztönzője és szabályozója) is az *egészleget személyiséget* fejezi ki. A személyiségben az értékek sajátos hierarchiát alkotnak, egymással kölcsönhatásban fejlődnek – vagy leépülnek –, alapvetően meghatározva másokhoz és önmagához való viszonyát, tevékenységét, magatartását.

Ezzel kapcsolatban megjegyeznénk, hogy az értékek széles skálájából az „erkölcsi értékek” sorából emeltük ki – vizsgálati céllal – a kollektívizmust, a tanuláshoz és a munkához való viszonyulást, valamint a fegyelem problémakörét, de mindezeket összefüggésben vizsgáljuk más erkölcsi tulajdonságokkal, kiemelt jelentőséget tulajdonítva a gyermeki világkép, a világnézet alakulásának és formálódásának folyamataira, a tanulók eszmei-politikai fejlődésének irányítására.

A jelzett kutatás célkitűzése, összetettsége nyilvánvalóvá teszi, hogy eredményt csak a különböző pedagógiai-pszichológiai módszerek *komplex alkalmazása* útján érhetünk el, így a már említetteken kívül többek között alkalmaztuk a *kérdőíves felmérést* és a *szociometriai felvételt* a „keresztmetszeti vizsgálat” igényével. Megjegyeznénk, hogy ez utóbbi módszer sokkal inkább alkalmas a *csoport* belső törvényszerűségeinek, a csoporttagok egymáshoz való viszonyának – szimpátia és antipátia – feltárására, mint a *közösség* (figyelembe véve a közösség fogalmának tartalmi jegyeit), lényegi vonásainak mozgásában és fejlődésében történő vizsgálatára.

Ugyanakkor minden közösség meghatározott *struktúrával*, a társas viszonylatok különböző tevékenységi formákhoz kötött gazdag hálózatával rendelkezik, ezért a *társas kapcsolatok* „*közösségi aspektusú*” tanulmányozása véleményünk szerint elengedhetetlen része a közösség objektivitás igényével történő vizsgálatainak.

2. Az előkészítő szakasz folytatásaként a tanév második félévében *többszempontú kérdőív* alapján kívántunk képet kapni az előzőekben foglalt kutatási (egyben neve-

lési) célkitűzések realizálódásáról. E felmérési anyagból a tanulók véleményét ismer-tetjük társaik és önmaguk közösségi magatartásának megítéléséről. A kérdőív és mi-nőségi elemzése ebben a vonatkozásban a személyiségfejlődés lényeges mutatóit tár-shatja fel: az értékelés és az önértékelés már kialakult fejlettsége szintjét illetően.

A kérdőív kitöltése előtti szóbeli információ kiemelte és megerősítette a közösségi magatartás értékelésének főbb szempontjait és az objektív értékelés fontosságát. Ez a feladat nem volt új a tanulók számára, mivel mind a szaktanári és osztályfőnöki, mind a mozgalmi nevelő munkának az év kezdetétől fogva, „a közösségi értékorientálás” célkitűzéseinek megfelelően, részét képezte a tanulói vélemények meghallgatása, meg-vitatása olyan értelemben, hogy mennyiben és hogyan jutnak kifejezésre a közösségi magatartás főbb tartalmi jegyei önmaguk és társaik tevékenységében. [2]

A kérdőív kitöltését követően a kapott eredmények mennyiségi összegzésénél tö-rekedtünk arra, hogy a lehető legegyszerűbb eljárással minél több olyan mutatóval rendelkezünk, melyek a megfelelő minőségi elemzést lehetővé teszik;

Tekintve, hogy a vonatkozó szakirodalomra és az előzetes kutatási tapasztalataink-ra alapozott feltevésünk szerint az osztályközösség polarizálódik – elsősorban a fiúk és leányok vonatkozásában –, sőt a leányok között is bizonyos választó vonalat jelent az osztály, mint úttörő raj őrökre történő tagozódása, külön-külön és együttesen érté-keltük a rendelkezésünkre álló anyagot. Az osztályközösség – iskolai relációban el-sődleges közösség – hivatalos szerveződését tekintve is három, formálisan szervezett kiscsoportból szerveződik, melyekben az „együvé tartozás” tudata sokkal erősebb, mint az az osztályközösséghez, vagy még kevésbé az iskolai közösséghez tartozás tudata. Ez a későbbiekben egyértelműen kitűnik, amikor saját őrük tagjait és más őrökhöz tartozó osztálytársaikat rangsorolják.

Feltétlenül elfogadhatjuk A. Sz. Makarenko azon megállapítását, hogy „a tizenöt főnyinél nagyobb létszámú elsődleges közösségben mindig megvan a törekvés, hogy két közösségre oszolják – kiemelés tőlem: R. B. –, mindig felfedezhetjük benne a választó vonalat”. [3]

Ez azt jelenti, hogy 28 főből álló osztályközösségünk törvényszerűen tevődik ösz-sze 9+9+10 fős kisebb közösségekből. Amennyiben közösségi nevelő munkánk meg-felelő, abban az esetben a „mi tudat” az osztályközösség, sőt az iskolaközösség egé-szére vonatkoztatva kialakítható, de 5. osztályban még komoly erőfeszítést igényel, hogy céljait, a tevékenység tartalmát és hagyományait tekintve egységes osztályközös-séget hozunk létre. A már említett „választóvonalak” mintegy azt is jelzik, hogy a szociálpszichológiából jól ismert „kiscsoport” szerveződése és funkcionális lélektani törvényei mennyire hatnak a kisebb csoportokat integráló nagyobb közösségben.

Ez a hatás befolyásolja a közösség tagjairól alkotott pozitív vagy negatív véle-mények alakulását, a tanulónak társairól és önmagáról alkotott értékítéleteit. Mindez természetes, hiszen az osztályközösséget alkotó kisebb közösségek (őrök), vagy a ba-rátokból szerveződő kiscsoportok több „közös élményt” nyújtanak az iskolán belül és az iskolán kívül, a tanuló közösségi magatartásának legmegbízhatóbb „tükre” az a ki-sebb közösség, amelyet a legjobban ismer, és ahol a legjobban megismerik a sokszerű együttes tevékenység közben.

Mindezt figyelembe véve, vizsgálatunknál az osztályközösség természetes tagozó-dásából indultunk ki, amely a „hivatalos” (formális) struktúrálásnak megfelelően bontja kisebb közösségekre az osztályközösséget. [4]

A továbbiakban a felmérési anyagból vett „minta” alapján mutatunk be egy-egy táblázatot, melyeket elemezve kitérünk a minőségi értékelés részeként, osztályfőnöki vélemények és rövid esettanulmányok közlésére is. [5]

AZ 5.a. L. ÓRS : A LEADOTT SZAVAZATOK %-OS MEGOSZLÁSA

	41				2.				6.				12.				15.				17.				13.				20.				28.			
	L ₁	L ₂	F	Σ	L ₁	L ₂	F	Σ	L ₁	L ₂	F	Σ	L ₁	L ₂	F	Σ	L ₁	L ₂	F	Σ	L ₁	L ₂	F	Σ	L ₁	L ₂	F	Σ	L ₁	L ₂	F	Σ				
I.	11.1	30.0		14.1					11.1			3.5																								
II.	22.2	40.0		21.4	11.1			11.1	7.1			10.0	11.1	7.1																						
III.	22.2		22.2	44.2	22.2	11.1		10.0																												
IV.	33.3	30.0		21.4	11.1	10.0		11.1	10.7			33.3	10.7																							
V.			11.1	3.5	11.1			22.2	10.7	22.2		11.1	10.7																							
VI.			22.2	17.1	22.2	30.0		17.8	11.1	10.0	11.1	10.7																								
VII.			11.1	3.5	22.2	10.0	11.1	11.1	11.1	10.0	11.1	10.7																								
VIII.			11.1	3.5		10.0		3.5	11.1		11.1	7.1																								
IX.						10.0		3.5	11.1	30.0		11.1																								
X.			11.1	3.5		20.0	11.1	10.7													22.2		7.1													
XI.													11.1	11.1	7.1										55.3		10.7									
XII.	11.1			3.5		10.0		3.5					20.0		7.1	11.1		3.5								10.0		3.5								
XIII.													10.0	11.1	7.1											22.2	10.7									
XIV.																																				
XV.													22.2	10.0		10.7		11.1	3.5							22.2	20.0	11.1	17.8							
XVI.													11.1		3.5											11.1	20.0	40.7								
XVII.													10.0		3.5											22.2	7.1		20.0	7.1						
XVIII.													11.1	3.5		20.0	7.1	11.1	10.0	11.1	10.7															
XIX.																																				
XX.													11.1	10.0	11.1	10.7																				
XXI.													11.1	20.0	11.1	11.1		10.0																		
XXII.													10.0	22.2	10.7	11.1		10.0	11.1	10.7																
XXIII.													10.0	11.1	7.1																					
XXIV.													11.1	10.0	11.1	10.7	22.2		11.1	10.7	10.0					3.5	11.1									
XXV.																																				
XXVI.																																				
XXVII.																																				
XXVIII.																																				
XXIX.																																				
XXX.																																				
Σ	35	23	76	137	43	76	40	159	77	84	84	239	170	175	183	528	102	167	205	574	167	248	177	552	128	118	172	428	18	43	45	106	69	107	76	252
R ₁	III.	I.	V.	II.	IV.	VII.	II.	IV.	VII.	VIII.	VII.	VI.	XX.	XIX.	XXV.	XX.	XXVI.	XXIII.	XXVI.	XXIII.	XXV.	XXIII.	XXVI.	XXIII.	XXV.	XXIII.	XXVI.	I.	III.	IV.	I.	V.	X.	V.	VIII.	
R ₂				II.			II.					IX.				XI.												XI.			II.					

Táblázatunk az egyik lehetséges módja a rangsorolás összesítésének. [6]

Külön-külön vizsgálva az L₁ órs tagjaira adott szavazatok százalékos megoszlását, valamint az Σ₂ rovatot, kitűnik, hogy a három órs tagjai megközelítő „objektivitással” rangsorolnak, de szinte valamennyi tanulónál olyan eltérések is mutatkoznak, amelyek további vizsgáldást igényelnek. Így például a 11. sz. tanulót (órsvezető) rangsorolásnál az L₂ órs tagjai inkább előnyben részesítik (a szavazatok 100%-a az I–IV. helyekre rangsorolja, így az osztályközösségben az I. helyet foglalja el), mint saját órsének tagjai, akik ugyancsak pozitívan értékelik közösségi, egyben vezetői munkáját, kivéve egy tanulót, aki a XII. helyre rangsorolja. A fiúórs szavazatai megoszlának, hiszen a 9 tanuló 7 helyre – közülük egy az utolsó helyre – teszi, így az ő véleményük szerint nevezett tanuló az osztályközösségben az V. helyet foglalja el. Eltérő a leány órsők véleménye, az L₁ órsben kedvező pozíciót elfoglaló 20. sz. ta-

nuló esetében, akit a saját örs és a fiúörs tagjai kedvezőbben ítélnék meg, mint 11. sz. tanulót. A közöttük levő különbség mégsem jelentős, hiszen az I–III. helyre 14, illetve 16 tanuló rangsorolta őket. Mindkét tanuló nemcsak örsének, hanem az egész osztályközösségnek kiemelkedő tagja a közösségi munka terén.

Az osztályfőnök véleménye szerint a 11. sz. tanuló „közösségi munkája, aktivitása, önálló elképzelései, kiemelkedő szervező készsége feltétlenül alkalmassá teszik az örsvezetői munkára, ugyanakkor tanulmányi eredményei – mérsékelt szorgalma miatt – gyengébbek, mint a 20. sz. tanuló, aki közösségi munkáját becsülettel elvégzi, de nem rendelkezik olyan vezető erényekkel, mint örsvezetője”.

Mindkét tanuló esetében osztálytársaik kiemelik *segítő-készségüket*, mely tulajdonság más tanulók megítélésénél is meghatározó szerepet játszik. A kiscsoportban (örs), de az osztály egészében sincs közöttük egészségtelen „rivalizálás”, a 20. sz. tanuló minden tekintetben segíti 11. sz. munkáját. A közösségi rangsorolásnál kölcsönösen az I, helyre rangsorolják egymást – önmagukat a II. helyre –, ami jelzi, hogy mindketten tisztában vannak közösségi pozíciójukkal és önértékelésük is reális, megfelel társaik értékítéleteinek. Érdekes a 11. sz. tanuló kapcsolata a fiúörs tagjaival, akik közül a 27. sz. tanulót („előnyben” részesíti és reálisan a VIII. helyre rangsorolja, míg a többi fiú (80%-ban) az örsvezetőjükkel együtt a XX. helytől lefelé helyezkedik el. A közte és a fiúörs tagjai közötti kapcsolat nem a legkedvezőbb, ami a kölcsönös választásoknál kifejezésre jut. A fiúörs tagjai, bár pozitív tulajdonságait elismerik, kevésbé szimpatizálnak vele, mint a 20. sz. tanulóval, aki készségesen segíti gyengébb fiú osztálytársait is a tanulmányi munkában, kevésbé zárkózik el tőlük.

Tanulmányunk terjedelme nem teszi lehetővé, hogy bővebben elemezzük valamennyi tanuló helyzetét a százalékos kimutatás tükrében.

Általános tapasztalat, hogy a szavazatok „szóródása” főleg azoknál a tanulóknál tapasztalható, akik a *középmezőnyben* helyezkednek el; közösségi feladataikat általában elvégzik, de sem pozitív, sem negatív irányban nem tűnnek ki olyan mértékben, ami egyértelműen meghatározná helyzetük megítélését az osztályban. Az ilyen tanulóknál még a saját örsén belül is bizonytalanok az értékítéletek. Így például a 12. sz. tanulót saját örsének a tagjai 8. helyre rangsorolta, összességében az osztály tagjai a XI-től a XXVIII. helyig rangsorolták. Természetesen azt is figyelembe kell venni, hogy 5. osztályban még nem kellően fejlett a tanulók értékelési és önértékelési szintje, így csak abban az esetben nem differenciálódik túlzottan a véleményük, ha egyértelműen kimagaslóan jó vagy rossz közösségi vagy tanulmányi munkát kell megítélniük.

Sajnos, nemcsak a tanulók, hanem a nevelők értékítéleteiben is tapasztalunk hasonló jelenséget. Nevelőmunkánk gyakori hibája – amely a közösségi nevelés terén is megmutatkozik, hogy az *átlagos tanulóra* nem figyelünk fel kellően, pedig nevelési szempontból ezeknél a tanulóknál a legindokoltabb a gondos környezettanulmányra (iskolai és otthoni) épülő személyiségvizsgálat és ennek birtokában a személyiségfejlesztés feladatainak meghatározása.

A 12. sz. tanuló kétségkívül ebbe a kategóriába sorolható, az osztály közösségi rangsorában a XX. helyet foglalja el, s több szempontból *hátrányos helyzetűnek* tekinthető. Osztályfőnöke véleménye szerint „nem vezető egyéniség. Önálló elképzelései nincsenek, gyenge-közepes képességű, önálló munkára alig képes, de *megbízatásait képességének megfelelően teljesíti*”... Tanulási teljesítményét illetően egyetlen egy tantárgyból sem kiemelkedő, énekből „jó”, a készségi tárgyakból átlagos, az elméleti tárgyakból gyenge.

Környezettanulmányunkból egy-egy részletet ismertetve is kitűnik, hogy a 12. sz. (napközis) tanuló esetében nem könnyű feladat az „értékorientáló” munka: A kislány értelmileg és testileg fejletlenebb hasonló korú társainál, születésétől kezdve *ballási*

figyatelkos, és jól-rosszul működő készülékével nehezen tud környezetével kapcsolatot tartani.

Egy fiútestvére van, akit *szülei* minden szempontból *előnyben részesítenek*, ugyanakkor vele szemben türelmetlenek, gyakran büntetik, és „érthetetlennek tartják a két gyerek közötti különbséget”.

A kislány évről évre *gátlásosabbá vált*, gondolkodásában és munkájában az indokltnál is lassúbb, mint testvére vagy osztálytársai.

Munkájával kapcsolatos tevékenységénél az iskolában, osztálytársai körében is türelmetlenséget, *a megértés hiányát tapasztalja*.

Kedvezőtlen otthoni és iskolai körülményei agresszivitást váltanak ki belőle: „ilyenkor olyan ideges leszek, hogy alig bírom türtőztetni magam, legszívesebben ösztörtörnék valamit” nyilatkozta. A kislány adottságai és lehetőségei jelentősebb fejlődést nem tesznek számára lehetővé, mégis feltétlenül indokolt, hogy többet és főleg jóval megértőbben foglalkozzék vele otthoni és iskolai környezete. Azt, hogy a közösségi rangsorban a reálisnál jóval előbbre helyezi magát, annak tulajdoníthatjuk, hogy „kedvezőbb pozíciókra vágyik” (az osztályban a XI. helyre rangsorolja magát). Részletesebb ismertetés nélkül is nyilvánvaló, hogy bármely pedagógiai szempontú vizsgálatnál mennyire indokolt a tanuló minél sokoldalúbb megismerése, mert enélkül aligha várhatunk eredményt a személyiségfejlesztés terén. A 12. sz. tanuló esetében is külön figyelmet fordítottunk valamennyi nevelési tényező vonatkozásában, a számára kedvezőbb környezeti feltételek és hatások biztosítása érdekében. [7]

JEGYZETEK

- [1] A közösség megismerésére és fejlesztésének lehetőségeire irányuló jelen vizsgálatunkat az 1976/77. tanévben kezdtük a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola gyakorló iskolájának két ötödik osztályában, a vizsgálatban résztvevő tanulók száma 28, illetve 24 fő. Mindkét osztályban jelentős segítséget kaptunk az *osztályfőnök kartársaktól* és az ott tanító szaktanároktól, melyért ezúton mondunk köszönetet. Jelen tanulmányunk e vizsgálat tapasztalati anyaga feldolgozásának részét képezi.
- [2] A „Felvételi lap”, amely a *közösségi magatartás* vizsgálatának írásos „dokumentuma”, az alábbi főbb kérdéseket tartalmazta:

Felvételi lap

Iskola:

Időpont:

Osztály:

A tanuló száma:

A közösségi magatartás alapján – a névnek megfelelő számok beírásával – rangsorold magadat és osztálytársaidat!

I.

II.

III.

.....

XXVIII.

[3] Makarenko, A. Sz. Művei 5. Akadémiai Kiadó, Bp., 1955. 149

[4] A „nem hivatalos” (informális) struktúra jellemzőiről, összehasonlítva e tanulmány mennyiségi jellemzőivel, egy későbbi tanulmányunkban kívánunk beszámolni.

[5] Valamennyi táblázatunkat nem közölhetjük mindkét osztály vonatkozásában. Csupán egy-egy „mintát” szeretnénk bemutatni, főleg módszertani szempontból.

- [6] A római számok I–XXVIII-ig a tanulók helyezési rangsorát jelzik. Az órsők jelei: L_1 (9 fő); L_2 (10 fő) leány F (9 fő) fiúórs; az osztály egész (28 fő) százalékos adatait úgy kaptuk, hogy a kapott szavazatokat elosztottuk az órs, illetve az osztály egészének létszámával. Az ilyen jellegű kimutatásoknak csak annyiban van értelme (figyelembe véve a vizsgált résztvevők körének kis számát), ha viszonyítási alapul szolgál a későbbi vizsgálatokhoz.
- R_t = a tanulói választások alapján készült rangsor; R_o = az önértékelés rangsora.
- [7] A Módszertani Közlemények következő számában szeretnénk folytatni a vizsgálat tapasztalatainak közlését.



DR. SZÉKELY ISTVÁNNÉ
Pécs

A társadalmilag hasznos munka szerepe a gyermek személyiségének fejlődésében

„A pedagógia hit, mely inkább természet, mint nézet dolga, kettőt tételez fel: hogy az emberek (az eddiginél különbbé) nevelhetők, s hogy (az eddiginél többre) taníthatók. A nagy nevelők általában az elsőt tartották fontosabbnak.”

Németh László

A filozófiai, pszichológiai és pedagógiai útkeresés azt igazolta, hogy a tevékenységen keresztül, pontosabban a történelmi és társadalmi, valamint az egyéni (emberi) munkában vizsgálva a személyiség alakulását, alakítását, a leginkább *célravezető módot* találhatjuk meg.

A tevékenység egyúttal magatartás is. Az ember munkafolyamatában is domináns szerep jut az ideológiai, erkölcsi, világnézeti töltésnek. Bizonyos vonatkozásban ilyenformán a tevékenység (munka, tanulás, játék) „mindig emberek közötti viszony... nem választható el a viszonyokra gyakorolt hatásától, a viszonyokban való beilleszkedésnek módozataitól”. [4] A gyermekek közötti kapcsolatokat úgy kell tekintenünk, mint az emberek közti viszonyok módozatát, melyen keresztül betekinthetünk – ha közvetett módon is – a fejlődő személyiség ön- és értékmegvalósító világába.

E megállapítás érvényes a gyermekek egymás közti kapcsolatának vizsgálatánál is a társadalmilag hasznos munkában.

Vizsgálatom arra irányult, hogy a társadalmilag hasznos, kollektív munka által biztosított értékes tapasztalatszerzési lehetőségekhez és tapasztalatszerzési folyamatokhoz csatlakozó tanári tudatosítás hogyan hat a tanulók kollektív beállítódására.

Kísérleteimet egy általános iskola két 8. osztályában végeztem el.

A kísérletben a kollektív beállítódás mutatói a következők:

1. A társadalmi munka végzésével kapcsolatos előzetes cselekvési készség színvonalának mérése

(A munkaakcióra való jelentkezés írásos formában történt.)

I. kérdés: Szívesen végeznél-e társadalmi munkát, ha arra kérnének?

A kérdésre adott „igen” a 8. a osztályban 100%-os volt, ami mutatta a tanulók pozitív hozzáállását a fizikai munkához.

II. kérdés: Szívesen mennél-e társadalmi munkára az előírtnál hosszabb ideig, ha arra szükség lenne?

A 8. a osztály jelentkezése itt is 100%-os volt.

Megjegyzés: A társadalmi munkát a Villányi Állami Gazdaság szőlőjében végezték a tanulók. Minden 7. és 8. osztály 3–3 napon vett részt a szüretelésben. Mivel a munka nem fejeződött be, az állami gazdaság még két napra kérte tanulóinkat, hogy vegyenek részt a szőlő leszedésében. Indokolt volt ezért is az előbbi kérdés feltevése.

A 8. a osztályban a közösségi szempontból értékes tapasztalatokhoz teljes értékű tanári tudatosítás kapcsolódott. Mindkét akció előtt tájékoztattam a tanulókat az elvégzendő munka kollektív hasznosságáról és az abban rejlő erkölcsi értékéről. A közös munka folyamán „alkalomhoz kötötten”, konkrét tapasztalatokhoz kapcsolódva mutattam rá az intenzív közösségi munka eredményességére, az egész társadalom számára való hasznosságára.

A közösen végzett, társadalmilag hasznos munka befejezésével „Iskolagyűlés”-en felhívtuk a tanulók figyelmét az elvégzett társadalmi munka nagyságára, értékére, és utaltunk arra, hogy az összmunka folyamatában a 8. a osztály akciója milyen konkrét helyet foglal el. A 8. a osztály a társadalmilag hasznos munka végzésében nyújtott kiemelkedő teljesítményért „dicséretet kapott”, és egy tanítás nélküli munkanapot engedélyezett az iskola vezetősége, amelyet osztálykirándulásra használtunk fel.

A kontroll 8. b osztályban is a munkaakcióra való jelentkezés írásos formában történt. A munkaakció előtt, a 8. a osztályhoz hasonló módon megtörtént a közösségi munka etikai értékével kapcsolatos tájékoztatás. Ezzel az osztállyal az volt a cél, hogy megvizsgáljuk, hogy milyen mértékű a kollektív beállítódás fejlődése akkor, ha a tanulók csak a *munka megkezdése előtt kapnak a közösségi szempontból értékes tudatosítást, de a közös munka folyamán, „alkalomhoz kötötten” a konkrét tudatosítás elmarad.*

Ha feltételezésem igaz, akkor a kísérletben – tekintettel arra, hogy a munkaakció alatti konkrét tudatosítás elmarad –, arra lehet számítani, hogy a számszerű adatok nem mutatnak olyan mértékű fejlődést a kollektív beállítódásra, mint amelyet a 8. a osztályban tapasztaltam.

I. kérdés: Szívesen végeznél-e társadalmilag hasznos munkát, ha arra kérnének?

A 8. b osztály válasza igennel 90%, csak 10% az, aki nem szívesen menne társadalmi munkára.

II. kérdés: Szívesen mennél-e társadalmi munkára még tovább, ha arra szükség lenne?

Itt már a 8. b osztályban 15%-a felelt igennel, és az osztály 85%-a nem szívesen ment volna tovább társadalmi munkára.

Összehasonlítva a két osztály adatait, arra mutatnak, hogy *a 8. a osztályban, ahol a munkaakció előtt és alatt is folyt tudatosítás, pozitíven felmérhető a kollektív beállítódás fejlődése.* Ugyanakkor a 8. b osztályban, ahol a munkaakció közben a tudatosítás elmaradt, a csoportban negatív oldalról látszik igazolva „az alkalomhoz kötött” tudatosítás fontossága. Az is láthatóvá vált, hogy az előzetes tudatosítás önmagában a beállítódásformálás szempontjából csak korlátozott szerepű.

2. A társadalmilag hasznos munkára való társak kiválasztása

A vizsgált iskolánkban komoly társadalmi munkát csak a 7. és 8. osztályos tanulók végezhetnek. Az 5–6. osztályban minden osztály egyénileg próbálkozott társadalmi munka végzésével, pl.: gesztenyeszedés. Ebben a két évben a tanulók inkább csak ismerkedtek a társadalmilag hasznos munkával, de komoly feladatot nem kaptak. A 7. osztályban már ők is aktív részesei voltak a társadalmi munkavégzésnek. Az osztályközösség pozitív alakulása bizonyította, hogy a tanulók nagy többsége szívesen vesz részt fizikai munkavégzésben. Nagy izgalmat váltott ki az osztályban, amikor iskolaszintű társadalmi munkára került sor. A társadalmi munka megkezdése előtt felmérést végeztem. A felmérés kérdése a következő volt:

Kivel szeretnél a szüreten együtt dolgozni? Miért?

A következő utasítást kapták a tanulók: mindenki három pajtást jelöljön meg, és indokolja azt is, hogy miért őket választotta. A választás előtt jól gondolja át, hogy kiket akar munkatársának. Az se kerülje el figyelmét, hogy mi szükséges ahhoz, hogy jó munkát tudjanak végezni.

Figyelembe vettem a tanulók választásait, és annak alapján állítottam össze a munkabrigádokat. Az elemzés során megállapítottam, hogy kölcsönös kapcsolata volt 17 fiú tanulóból 16-nak. Csak egy fiú tanulónak nincs közös kapcsolata a többi fiúval a társadalmi munkában. Ennek oka, hogy nem szeret dolgozni, és ezért félnek a többiek munkatársul választani.

A lányoknál 11 tanulónak van kölcsönös kapcsolata, csak háromnak nincs.

Okát abban látom, hogy ebből két leány tanuló gyengébb fizikumú, nem tudnak úgy dolgozni, ezért nem választják őket, mert félnek, hogy lemaradnak a versenyben. A harmadik leány tanuló szertelen magatartású, nem veszi komolyan a munkát. A társadalmi munka végeztével iskolaszinten eredményt hirdettünk, ahol is a 7. osztály második helyezést ért el, a legjobb 8. osztállyal szemben. Munkájukért 1817 Ft-ot kaptak. A nyertes osztály csak 24 Ft-tal előzte meg.

A jó eredményt a társadalmi munka végzésénél abban látom, hogy ezek a tanulók kevés sikert értek el a tanulmányi munkában, sikerélményt a társadalmi munka hozott nekik. Iskolagyűlésen kapott dicséret, oklevél, és nem utolsósorban a munkájukért kapott jövedelem – amely alapul szolgált a tanév végi kiránduláshoz – fokozta a kollektív munkához való beállítódásukat.

A 8. a osztályban az év folyamán ismét társadalmi munkára került sor, s ebből a célból ismét elvégeztem a felmérést.

A szociogram elkészítését megelőzően *önértékelést készítettem a tanulóimmal*. Az önértékelés kialakulása rendkívül bonyolult folyamat, amely szervesen összefügg magának az öntudatnak a fejlődésével. Amikor a tanulóban kialakul önmagának, mint szubjektumnak, vagyis mint megismerő és cselekvő, környezetével aktív viszonyban levő ennek a tudatosítása, ez egyszersmind potenciálisan magában rejtí ennek az ének a képességeinek, a tulajdonságainak valamilyen *értékelését* is. Mead ún. „tükör-én” elmélete szerint a környezettel – elsősorban a szociális környezettel – való interakciók folyamatában tanulja meg az egyén önmagát, mint objektumot szemlélni, vagyis a különböző viselkedésmódjaiban, teljesítményeire kapott szociális reakciók, elmarasztalások vagy elismerések nyomán alakul ki benne az a meggyőződés, hogy e viselkedéseket kiváltó magatartása vagy a magatartásokban kifejeződő tulajdonságok hogyan értékelendők, elismerésre méltóak vagy elítélendők.

„A szociálpszichológiában fontos fogalom az ún. *vonatkoztatási* (referencia) *csoport*, vagyis az a kisebb szociális mikrostruktúra, amelynek elfogadó vagy elítélő (elvető) reakciói formálják a fejlődő egyén viselkedését, s ezen belül önmagára vonatkozó értékeléseit.” [5]

Az osztályközösség is egy ilyen vonatkozási csoport. Ez a referenciacsoport egyszerre orientálja kifelé és befelé a tanulók értékelő állásfoglalását. *Kifelé* abban az értelemben, hogy az osztályközösség által képviselt normák közül milyen értéket választ elsődleges fontosságúnak, és azt milyen cselekvésben aktivizálja. *Befelé* abban az értelemben orientálja a tanulót, hogy e normáknak megfelelő viselkedést valósít meg, amely meghatározza az önértékelést.

Éreznie kell a tanulónak önértékelése során, hogy a fentiek megfelelnek-e az elvárásoknak, méltó-e az elismerésre, vagy sem. Az önértékeléssel el akartam érní, hogy a tanulók szeme előtt legyen az irányukba kifejeződő elvárások az osztályközös-

ség részéről, és ennek figyelembevételével válasszák meg társaikat a társadalmilag hasznos munkához.

Ezt nem lehet máról holnapra megvalósítani, hanem hosszú nevelés eredménye ez. Állandóan szem előtt kell tartani, hogy a nevelők által képviselt hatások referencia-tényezőkké váljanak, vagyis befolyásolják a tanulók értékattitűdjének alakulását. Az önértékelés fejlődésének irányításánál figyelemmel kell lennünk arra – nekünk, nevelőknek –, hogy ne öltse a konformitás formáját, ami azt jelenti, hogy a referencia-tényezők hatása ne nyomja el a tanulók önálló ítéletalkotásra való képességét, őszinte véleménynyilvánítását. Ehhez demokratikus légkörre van szükség. Fontos nevelési szempont, hogy a fejlődő személyiség önértékelése reális legyen, megfeleljen a valóságos helyzetnek, s egyben összhangban legyen tanárai, társai értékelésével is.

Ahhoz, hogy tanulóim idáig eljutottak, lényegesnek tartottam már 5-6. osztályban ránevelni őket az ön és mások értékelésére.

Indoklások:

A fiú tanulók a következőképpen indokolták választásukat:

- Szokott dolgozni és tud is!
- Ha akar, tud jól dolgozni.
- Jó hatással tudnánk lenni egymásra.
- Ki tudja venni részét a munkából.
- Máskor is együtt dolgoztunk, és összeszoktunk.
- Mert odaadja a puttonyt.
- Erős és nem igényes a munkában.
- Mert szívesen dolgozik, és nem kell magyarázni neki, hogy mit csináljon.
- Mert ügyes, találékony.
- Mert nem dűnnyög, amikor dolgozni kell.

A leány tanulók indokolásaiból néhányat:

- Jól dolgozik, és összetart azzal, akivel dolgozik.
- Nem lustálkodik.
- Munka közben jókedvet csinál, így vidámabban lehet dolgozni.
- Azért, mert vele a kimerülésig lehet dolgozni.
- Azért, mert van kezűgyessége, és szorgalmas.
- Gyors a keze, nem beszél sokat.
- Azért, mert nagyon meg tudnánk egyezni.
- Azért, mert a barátnóm, s vele jobban menne a munka.

A 8. a osztály kölcsönös választása a társadalmi munkában:

Választások	Fiú		Leány		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%
Nincs választása	1	7	3	21	4	14
Egy választás	5	33	4	29	9	31
Két választás	8	53	7	50	15	52
Három választás	1	7	–	–	1	3
<i>Osszesen:</i>					29	100

(A százalékszámításnál a megengedett kerekítést elvégeztem, így kaptam a 100%-ot.)

Elemzés:

Kölcsönös kapcsolata nincs 4 tanulónak. Ebből 1 fiú, 3 leány. A fiú tanuló izgága, uralkodni, parancsolni vágyó. Társai nem szívesen választják munkabrigádba, mert félnek, hogy a munkát zavarja. A lányok közül háromnak nincs kölcsönös kapcsolata a társadalmi munkában, mert az egyik igen sokat beszél munkaközben, amellet játékos, ugyanakkor a feladatát pontosan elvégzi. A másik két leány gyengébb fizikumú (csípőficam), lassabban és kevesebbet teljesítenek ezek a tanulók, mint a többiek, ezért nem választják szívesen, mert félnek, hogy a versenyben lemaradnak.

Elkészítettem a 8. a osztály társaskapcsolatainak szociogramját is.

Érdekes képet mutat, ha összehasonlítjuk a társaskapcsolatok és a munkakapcsolatok szociogramját a 8. a osztályban. Mindjárt szembetűnik, hogy eltérés van a kettő között. Ennek okát abban láttam, hogy a tanulók 13–14 éves korban már különbséget tudnak tenni, hogy milyen alkalomra választják társukat. Más személyre esik a választásuk (legtöbb esetben), ha barátokat választanak osztálytársaik közül, és mást választanak, ha munkáról van szó. Ilyen esetben félre teszik egyéni érzelmeiket, baráti kapcsolataikat, csak azt tartják szem előtt, hogy a raj (az osztályközösség), érdeke mit kíván.

A szociogramból kiolvasható az is, hogy erősebb fizikumú fiú tanuló szívesen választ leány tanulót is a munkabrigádba. Tehát itt is mutatkozik a másik nem iránti vonzalom, amely a segítségnyújtásban (puttonyozás) jut kifejezésre. Érdekes volt megfigyelni a felmérést követő társadalmi munka hangulatát.

Amint már említettem, a brigádokat a felmérés alapján állítottam össze. A munkát is ennek alapján osztottuk ki számukra. A teljesítményét minden brigádnak külön is mértem.

Érdekes módon az a két brigád, ahol fiú és leány pártások vegyesen voltak, jobb teljesítményt értek el. Nem maradt a tőkén szülő náluk, és gyorsabban teltek a puttonyok. Az uzsonnaszünetben ismertettem az eddigi eredményüket, az eredmények láttán ezután engedélyt kértek, hogy új brigádokat alakítsanak, röviden szólva vegyes brigádok szerveződtek. Ezután indult meg a nagy verseny. Az iskolai szinten a legjobb eredményt a 8. a osztály érte el, az anyagi javak mellett azt a kitüntetést kapta az osztályközösség, hogy még két napra mehetnek társadalmi munkára.

Összegezve:

A tudás mellett iskolai nevelésünk alapvető értékorientáló feladata az erkölcsi normák értéktartalmának tudatosítása és a hozzájuk való pozitív viszonyítás kialakítása.

Lényegesnek tartom azt, hogy az értékorientálásnak ki kell hogy terjedjen az *erkölcsileg értékes tulajdonságok* (munkához való helyes viszony, fegyelmezettség stb.) és motívumok fejlesztésére. Az erkölcsi síkon folyó értékorientálásnak az erkölcsileg értékes cselekvések érvényre juttatását kell végcéljának tekinteni, azt, hogy a tanulók az *erkölcsi mérlegelést, döntést* igénylő helyzetekben következetesen meg tudják különböztetni az értékes cselekvést a nem értékestől, és az előbbit valósítsák meg konkrét tevékenységben. (Ebben az esetben pl.: a társadalmilag hasznos munkában).

Ezt úgy próbáltam elérni, hogy tanulói kollektívánkban olyan erkölcsi ideált szerettem volna nyújtani tanulóimnak, akit elfogadnak erkölcsi mércének, és magatartásuk alakításában a példaképhez akarnak igazodni. A nevelésnek, olyan keretet biztosítottam, hogy erkölcsi szempontból pozitív magatartás és cselekvés egyfajta teljesítménnyé váljon számukra. E két tényezőt igyekeztem nevelőmunkámban megvalósítani.

Úgy érzem, hogy sikerült elérni a 8. a osztályban a tanév végére, hogy olyan közösséggé formálódtak, amely képessé tette őket társaikért, az iskoláért bizonyos

munkák elvégzésére, még akkor is, ha az áldozattal járt. Célkitűzéseimben igyekeztem közelebbi (dicséret) és távolabbi (pl.: kirándulás) célokat tűzni tanulóim elé. Ebben a bonyolult nevelési folyamatban egyaránt kellett az értelmi, érzelmi és az akarat működések fejlesztését erősíteni. Többször hangsúlyozták – az irodalomban – az értékorientálásnak mint pedagógiai feladatnak komplex jellegét, ez talán sehol sem érvényesül annyira követelményként, mint éppen az erkölcsi nevelés területén.

IRODALOM

- [1] *Bábosik István–dr. Nádas Mária*: A tapasztalatszerzés és tudatosítás szerepe a kollektív beállítódás formálásában.
- [2] *Dr. Duró Lajos*: A szociometriai módszerek pedagógiai-pszichológiai alkalmazásának metodológiai problémáiról. Acta Universitatis Szegediensis De Attila József Nominatoe Sectio Pedagogica et psychologica. Szeged, 1966/10. 21. p.
- [3] *Hunyadi Györgyné*: A közösségi helyzet és a kollektizmus összefüggéseinek kísérleti vizsgálata. Pedagógiai Szemle, 1972. 10. sz., 855–879. p.
- [4] *Lick József*: A személyiség és filozófia. Kossuth Kiadó, Budapest, 1969. 48. p.
- [5] *Murányi Mibály*: Az értékorientációk fejlesztése. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974. 26–88. p.



DR. SZABÓ G. MÁRIA
Szeged

Egy napközi otthoni kísérlet tapasztalatai

I.

A fejlett szocialista társadalom és az új, 1978-as nevelési-oktatási terv a napközi otthonok szerepét megnövelte. Már az V. Nevelésiügyi Kongresszus jegyzőkönyvében a következőket olvashattuk: „Az új oktatási-nevelési követelményeknek az általános iskola hagyományos szervezeti formája – tanítás de. 8–13-ig – nem tud a kívánt hatékonysággal eleget tenni, ezért az iskolában folyó munkát egész napra ki kell terjeszteni. Így vált napjainkban az egésznapos foglalkozás társadalmi szükségletté.”

A fenti következtetést 1976-ban az MTA Közoktatási Bizottsága megerősítette, továbbfejlesztette. A kutatás előrejelzése szerint az általános iskola funkcióinak minőségi átalakulása, az időstruktúra átrendezése várható. További perspektivaként a nevelési-képzési idő növekedését nem az iskolában töltendő évek számának növekedésében látják, hanem az egésznapos iskola megvalósításában.

A tudományos vizsgálódásokkal együttihalad a napközi otthoni bálózat gyorsított fejlesztése is. A lehetőségek azonban korántsem elégitik ki e területen a társadalmi igényeket, mert pl. 1969 és 1978 között 12,308 főről 24,278 főre emelkedett a férőhelyhiány miatt fel nem vett, de igényjogosult tanulók száma.

Napjainkban a napközi otthonokban folyó foglalkozásokkal szemben is egyre korszerűbb követelmények fogalmazódnak meg. Következésképpen a képzőintézményen belül is foglalkoznunk kell a napközi otthoni nevelés sajátos tartalmi kérdéseivel. Fel kell készítenünk a tanárjelölteket a szaktanári munka mellett a napközis nevelői hivatás vállalására is.

Neveléstudományi tanszékünk a napközis szakvezetői csoporttal együtt törekszik korszerűsíteni a napközis nevelési folyamatot is. Ismeretes, hogy az utóbbi években megnőtt az érdeklődés az iskolai kísérletek iránt. Számos új kezdeményezés született. Nagy lendületet ad ehhez az MTA távlati kutatási programja. A távlati programból

bennünket – a kísérlet megindítása kapcsán – a feltételezett esztétikai műveltség tartalma és az új személyiségmodell leírása érdekelt. Néhány figyelemre méltó megállapítást kísérletünk vezérgondolatául kiemeltük. Ezek a következők:

- a) A környező világ, a valóság tökéletesebb esztétikai birtokbavétele.
- b) Az esztétikai elsajátítás két – pedagógiaiilag fontos – ismérvelle rendelkezik. Egyszerre befogadó és alkotó, asszimiláló és önkifejező – önmegvalósító.
- c) Ebhez a folyamathoz a gyermeknek ismeretekre, készségekre és ítélőképességre van szüksége.
- d) A primer-reflexszerű élményt módszeres elemzéssel mélyíteni, intellektualizálni kell, hogy tudatos élménnyé váljék.

Új vonása az esztétikai műveltség tartalmának továbbá, hogy az eddigieknél sokkal nagyobb súllyal szerveződik az irodalom köré a képzőművészet (az építészet és az iparművészet), a zene, a filmművészet, a mozgáskultúra és a folklór jó néhány eleme. A jövő alpműveltségét nyújtó iskolában a személyiség dinamikájának összetevője esztétikai neveltségében gazdagabb lesz. Egyrészt a sok-sok élménynyújtás a befogadóban újabb élményszükségletet fejleszt. Másrészt készségek, képességek kialakításával a művek átélésére, mélyebb feldolgozására lesznek képesek a tanulók. Végül a közös munkavégzés, a közösen átélt élmények a művészeti foglalkozások résztvevőit is közösséggé formálják.

A fenti célok-feladatok egységes értelmezése után a program kialakítása következett, és 1977/78-as tanév szeptemberétől egy fiatal, lelkes művészettörténész, Kárpáti Andrea irányításával három nagy gyakorlattal rendelkező napközis munkavezetővel és két rajzszakos tanárjelölttel kezdődött meg a kísérlet a négy alsó tagozatos napközis csoportban.

Akik jól ismerik a napközi otthonok tanulói összetételét, tudják, hogy a családi otthon hátrányai között a kultúra értékei is hiányoznak. Ezért fogtak – többek között – olyan kedvvel nevelőink a kísérlethez. A két év munkájából kívánunk ízelítőt adni, kedvet ébreszteni elsősorban napközi otthonban dolgozó kollégáinknak. Véleményünk szerint hasznosan illeszthetők a leírt képzőművészeti foglalkozások a napközi otthoni szabadidős programokhoz.

Négy évre tervezett programunkat folyamatosan szeretnénk a napközis gyakorlati képzés részévé tenni, azért, hogy a kísérletező kedvű hallgatóink, kikerülve az iskolájukba, az eddiginél változatosabb, élménygazdagabb napközi otthoni nevelőmunkát végezhesenek.



KÁRPÁTI ANDREA

„A képzőművészet nyelve”

MŰVÉSZETI FOGLALKOZÁSOK AZ ALSÓ TAGOZATOS NAPKÖZI OTTHONBAN

Az 1977/78-as tanévben a Szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola megbízásából a főiskola 2. sz. gyakorló általános iskolájának 4 alsó tagozatos csoportjában képzőművészeti nevelési kísérletet indítottunk be. Ez a beszámoló a kísérlet 2. évének eredményét foglalja össze.

„A képzőművészet nyelve” című program nevelési célja: a műelemző készség kialakítása, fejlesztése, „közöségnevelés”. (Tapasztalataink szerint a vizuális nyelv

elsajátítása mellett műalkotás-elemzésre, s főleg a tanulók önálló elemző munkájára az alsó tagozatos rajzórák 45 perceiből nem juthat elegendő idő.) A művészeti nevelésbe itt kapcsolódhat be leghatékonyabban a napközi.

Másrészt célunk a képzőművészeti elemzőkészség összetevőinek feltárása, fejlesztési lehetőségeinek kidolgozása, s ezek hatásvizsgálata 6–10 éves gyermekeknél.

Foglalkozás-tervezeteimet a napközi otthoni szakvezetők gyakorlati ötleteivel, javaslataival és nagy nevelési tapasztalataikkal valósítottuk meg a gyakorlatban. Az így kipróbált módszertani anyag, reméljük, hogy az ország más napközijében is felhasználható. *Kálmán Jánosné* az 1. osztályos csoport vezetője, *Miklós Edit* főiskolai hallgató a második, *dr. Gácsér Józsefné*, a harmadik csoport vezetője (és segítője *Deák Éva* főiskolai hallgató), valamint a negyedik csoport vezetője *Petrusán Györgyné*, fáradhatatlanul dolgoztak és dolgoznak a négyosztályos program tökéletesítésén. Havonta tartott konzultációinkon az előző hónap munkájának értékelése, az új feladatok megbeszélése és bemutató órák tartása mellett továbbképzésre is sor kerül – az így összeállt művészettörténeti, művészetelméleti, technikai, gyermeklélektani és művészetpedagógiai szakanyagok és bibliográfiák programunk továbbképzési anyagaként segítséget nyújtanak majd abban, hogy a napközi otthon a művészeti nevelés hatékony színterévé váljon.

A műelemző készség kialakítását célzó módszerek a következők:

1. *Közvetlen tapasztalatszerzés* – a képzőművészet anyagainak, eszközeinek és alkotásainak alkotó megismerése. Formái:

– *tapintási gyakorlatok, nyomhagyási gyakorlatok*: első osztálytól kezdve minden művészeti ág (képző-, ipar- és népművészetben egyaránt) megismerése, anyagaik fizikai tulajdonságainak s a bennük rejlő esztétikus megformálási lehetőségeknek vizsgálatával kezdődik.

A gyerekek *tapintási táblákat* készítenek az érintetlenül hagyott, ill. különféle eszközökkel megformált anyagokról. A tapintási érzetekhez kapcsolt felületminőségeket diaképeken, fotókon felismerik. Ezzel a dianézést tanítjuk – valamint a „*képolvasási gyakorlatok*” során – így hívjuk a diaképen látható, az órán sokoldalúan bemutatott jelenségek önálló leolvasását, az alapszintű műelemzést – az anyagok tulajdonságait, hangulati hatását, az alkalmazott technika és a választott anyag tartalomhoz fűződő kapcsolatát határozzák meg a gyerekek.

A tapintási és nyomhagyási gyakorlatokkal az anyagszerűség, a funkció és forma egysége s a forma és tartalom egysége alapelveivel ismertetjük meg a tanulókat – gyakorlati – szemléleti úton.

Látástréning – egyik formája az anyagvizsgálatokhoz kapcsolódó, kézi nagyítós végzett felületvizsgálat; a festészeti órákon a színelismerés, az árnyalatok, színerősség- és fénytelítettség fokozatok megkülönböztetése, a képeken a kompozíciós szerkezetek felismerése, az épületeken a belső tér és külső vonzástér megértése, meghatározása. A látástréning segédeszközei: *vizuális játékok* (mágneses mozaik színes zománclapokból, tervezője *Brutyó Mária* képzőművész), amelynek egyszínű lapjai (alap- és kevert színek, tónusfokozatok) valamint mértani formák metszeteit tartalmazó rendszerei a szín- és formakompozíció néhány alaptörvényének játékos elsajátítását teszik lehetővé. A következő tanévre *Lantos Ferenc* pécsi vizuális műhelye készít kísérletünk számára szín- és formaépítő játékokat, melyeket kipróbálás után, foglalkozástervekkel, napközis továbbképzéseken szándékozunk népszerűsíteni. Az építészeti órákon városépítő játékunkat és szétszedhető épületmakettjeinket használjuk szemléltető anyagként. A jövő tanévben kísérletünkben kerül kipróbálásra a szentlőrinci 1. sz. Általános Iskola műhelyének új terméke – a nagy városépítő játékkészlet.

2. Közvetett tapasztalatszerzés: a képző-, ipar- és népművészet ágainak anyagai-val, eszközeivel, néhány esztétikai alapelvével és műfajával ismertető „alapozó programunk” – melyre a felső tagozatban komplex művészettörténeti-történelmi foglalkozásokat szándékozunk építeni –, fontos részét képezik a múzeum- és műteremlátogatások, városi séták (épülettípusok, városrészek, természeti, építészeti környezettel, tértípusokkal ismertető séták). Az adott képzőművészeti problémával ismertető gyakorlati foglalkozások után kerül sor rájuk, s a séta során vázlatkészítés, utána élményrajz, fogalmazás, tartalmi vázlat rögzíti a látottakat. *A negyedik csoport tagjai az év során több előadáson vettek részt – az előadók (Szeged város tanácsának építésze, városfejlesztési szakember, a Móra Ferenc Múzeum néprajzkutatója stb.) a gyerekek kérésére keresték fel a csoportot, illetve a múzeumban tartottak vetítettképes előadást, amelyet hosszú beszélgetés követett, a téma zárófoglalkozásai voltak ezek is, az ismétlés, tudatosítás, ismeretaktivizálás kiváló eszközei.*

3. A vizuális elemző módszerek elsajátíttatása a program egyik legfontosabb gyakorlati feladata. A sétákat követő élményrajzok megbeszélésekor esik szó a „lényeg-kiemelés”, a gyors élményrögzítés fontosságáról, s a gyerekek már 2. osztályban ügyes tömegvázlatokat készítenek.

A 3–4. csoportban minden *gyereknek* van skiccfüzete – ebbe gyűjti a diáképekről készített, illetve a sétákon, kiállításokon látott épületek, tárgyak és műtárgyak tömeg- és színvázlatait. A tervezési feladatoknál – így nevezzük azokat a gyakorlati feladatokat, amelyek végzésekor lehetőség nyílik az anyagvizsgálatok, a képolvasás és a műhelylátogatások tapasztalatainak alkalmazására –, a gyerekek jó hasznát veszik a skiccfüzetbe gyűjtött motívumoknak, formáknak.

Az elméleti foglalkozásokat feloldó, azokhoz tartalmában kapcsolódó mozgásos játékok során tanítjuk meg a mozgásvázlat készítését – ezt a 4. csoportban már képekről is készítettjük a gyerekekkel. Valamennyi vizuális elemző módszer célja: a mű alapos megfigyeltetése. A passzív szemlélődés ehhez kevés – unalmas is a kisgyerekeknek. A vázlatkészítés – a „rajzolás” során sokáig és szívesen időznek egy-egy képnél, szobornál, s alaposan megfigyelik ezt.

4. Kinetikus elemző módszerek tanítása – ismét csak az alapos műmegfigyelés elősegítésére szolgál. A mű figuráinak mozdulatát vagy statikus pózát utánzó „szoborjáték”, illetve ennek közismert változata, az „emberszobrászat” – mikor egy gyerek társai tagjainak hajlítgatásával, a többiek meghatározott pózú csoportba rendezésével készít „szobrot” – a mozgásábrázolás képi és plasztikai jeleire hívják fel a figyelmet. – Persze csak akkor, ha alapos műmegfigyelés után–közben játszadjuk, – ekkor nem válik bohóckodássá. A kinetikus műelemzés másik módszere a *kézjel* – a szobor vagy épület körvonalának, illetve a kép erővonalainak utánmozgása kézfejjel, alkarral. A szem a műalkotásra szögezve – s a kép vizuális „feltérképezése” közben mozgással erősíti meg a látottakat a gyerekek. – A vizuális és a mozgásos elemzés módszereivel – amennyiben ezeket jól elsajátították, s szokásszerűen, minden foglalkozáson alkalmazták – a gyerekek nagyon sok olyan információt közölnek velünk a műről, amelyet szavakkal kifejezni nem tudnánk még. – Az elemzés ilyen módja azonban kísérletünkben is csak játék, segédeszköz, amellyel a műértékelő gondolkodás, a műelemzés szellemi folyamatát próbáljuk fejleszteni. A gondolatok születésének feltétele sok esetben a szavak, fogalmak ismerete – s a szóbeli műelemzés nélkülözhetetlen eszközei is a szavak, csakúgy, mint a gyönyörködés vagy kritika „szép szavai”.

5. Szókincsbővítés a célja a művészet-füzet vezetésének, a 3. és 4. csoportban. Az anyagvizsgálatok, diáképek, tanári magyarázatok és séták során bemutatott új fogalmakat, tárgyakat stb. a gyerekek a művészet-füzetben rögzítik – ide kerülnek az anyagok, eszközök, épülettípusok, népművészeti tárgyak, motívumok, műfajok nevei, a fe-



lületminőségeket, szín- és fényhatásokat leíró jelzők, hasonlatok, metaforák – ezeket versekből, mesékből, költői műleírásokból keresik ki a tanárok és a gyerekek, de megjegyzi a tárgyak hatására a foglalkozáson születő szép kifejezéseket is. A füzetben tehát szakszavak és „szép szavak” sorakoznak, magyarázattal és illusztráló képanyaggal. Az egyes témák összefoglaló óráin vázlat kerül a művészeti alapismeretek kis „segédkönyvévé” váló munkafüzetbe.

A képgyűjtés mindig a foglalkozások témájához kapcsolódik – egy-egy témát általában 3 gyakorlati-elméleti foglalkozáson és egy sétán ismertetünk. Az ismétlés és tudatosítás eszköze a napközis termék dekorációja – a gyermekmunkák mellett tematikus tablók, hetente változó képanyaggal, újságcikkek, a foglalkozások új ismeretanyagát magyarázó írárok láthatók a falakon. A napközis programban minden nap jut 15–20 perc a tablók nézegetésére, könyvek, képek bemutatására, ismétlésére. – Mint látható, ezekben a napközis csoportokban „specializált” művészeti nevelés folyik, s kevesebb idő marad az irodalmi, zenei nevelésre, munkafoglalkozásokra. Az egyoldalúságot elkerülhetőnek tartjuk – hiszen négy osztály programjában rengeteg a komplex foglalkozás – ilyen pl. a „zenefestés” és a „szín-hét” (színekről szóló versek, mesék dramatizálása és képi feldolgozása), illetve a negyedik csoport programjában a „műfajok”-sorozat, amely a képzőművészet, a zene és az irodalom néhány műfaját egyszerűen mutatja be. Az iparművészeti és népművészeti programhoz sok munka, foglalkozás tartozik, számos mesterség megismerése, néhány egyszerű művelet kipróbálása. – A specializációt elengedhetetlennek érezzük. A foglalkozásokon a problémákat bemutató tanári magyarázatok és az önálló „képpolvasást” *diavetítés* kíséri.

A diasorozatokban, amelyeket az egyes témákhoz összeállítottam, vegyesen szerepelnek régi és XX. századi, köztük kortárs képzőművészetek alkotásai. Ha egy-egy művészeti ág kifejezőeszköz-készlete a téma, különösen sok XX. századi művet mutatunk be – ezek némelyikén az adott képi, nyelvi jelenség a „szűzsé” figyelemelterelő hatásától mentesen, „képzetszerűen” jelenik meg (pl. részlet az 1. oszt. képjegyzékéből a „Vonalak” témához: Vasarely: Zint és Manipur; Van Gogh: Őnarckép; Vasarely: Zebrák; Dürer: Öregember portréja stb. Folt, 1. oszt.: Utamaro: Obi szárítkozik, fametszet; Joan Miro: Litográfia; Picasso: Bikaviadal, linómetszet; Emil Nolde: Próféta, fametszet stb.). Ahol lehet, mindig vetítünk szegedi, ill. Szeged környéki műalkotásokat, s a témát „körüljáró” diasorozat igyekszik minden művészettörténeti korszakból bemutatni egy-egy művet. Az *elemzés a képi jelek bekódolásának szintjéig jut el* – eddig viszont, amint ezt a 3., 4. csoportosok műelemzései igazolják, tényleg eljut. Az 5.-től kezdődő, történeti ismereteket is közvetítő órákon a gyerekek a kép néhány jelentésrétegét önállóan fejtik már meg, a stílusjegyeket leírjuk – csak történeti nevét, kialakulási körülményeit kell – új ismeretként – elsajátítaniuk.

Véleményünk szerint műtörténetet és művészeti alapismereteket egyszerű, hatásosan, heti 45 percben – még ha ezt az időt tényleg műelemzésre lehetne fordítani – akkor sem lehetséges. Mivel a gyerekeknek alig 10 százaléka tanul tovább gimnáziumban – ahol szervezett keretek között folytatódhat a képzőművészeti ismeretnyújtás – a többi annyit sajátít el a művészeti stílusról, – a műértéshez nélkülözhetetlen tényekből, adatokból (csak annyit tanul), amennyit az általános iskola nyújtani tud. Eddigi – szűrványos – adatok szerint a műelemző készség kialakítása terén a legtöbb a tennivaló az általános iskola képzőművészeti nevelésében.

Új területeket kell feltárni a művészeti nevelés számára, ahol a „délelőtti” művészetóra hatása elmélyíthető. A napközis gyerekek nagyon szívesen vesznek részt a foglalkozásokon – a részvétel önkéntes, de legalább 80 százaléka a gyerekeknek mindig részt vesz a számos új ismeretet közvetítő, játékos foglalkozásokon. Fegyelmezetlenség alig fordul elő, s a 60–75 perces, heti egy alkalommal tartott programok nem-

hogy kifárasztanák a gyerekeket, – inkább arra panaszkodnak a szülők, hogy a gyerekek nem akarnak hazajönni a napköziből, minden szabad idejükben gyűjtenek, rajzolnak, múzeumba hívják a családot – a képzőművészet a „mániájuk” lett... Véleményünk szerint bármelyik, a képzőművészet iránt érdeklődő napközis nevelő megvalósíthatja ezt a programot. – „A tervezési feladatok” változatosak, festés, rajzolás számos eszközzel, applikáció, metszet- és nyomatkészítés, anyag-, fólia- és faszobrászat, bőrfeldolgozás, makramé, textilapplikáció, építés és még számos más technika segíti a képzőművészet elsajátítását. Célunk elsősorban a műelemzési készség kialakítása, fejlesztés, figyelembe véve az új rajztervtanterv célkitűzéseit.



PETRUSÁN GYÖRGYNÉ

Egy kulturális foglalkozás leírása „A képzőművészet nyelve” című művészeti programból

„A képzőművészet nyelve” c. kísérletben lehetőség nyílt arra is, hogy részletesen foglalkozzunk a magyar nép művészetével. Mivel Magyarországon nemcsak magyar anyanyelvű lakosság él, nem lenne teljes a gyerekek ismerete hazánk művészetéről, kultúrájáról, ha nem beszélnénk a hazai nemzetiségek életéről, alkotó tevékenységéről. Csoportomban a pájtások tanulmányaik folyamán, kirándulások alkalmával alaposan megismerkednek a környező országok népeivel, ugyanakkor még alig hallottak valamit a hazánkban élő nemzetiségekről. A fentebb említett okok tették indokolttá, hogy egy kultúrfoglalkozás keretében beszélgeszünk – a teljesség igénye nélkül – a hazánkban élő nemzetiségek történetéről, életéről, kultúrájáról. Ezen túlmenően (a Nevelési tervvel összhangban) ez a foglalkozás jó lehetőséget biztosított a hazánkban élő nemzetiségek és az azonos nyelvet beszélő szomszédos országok népei kultúrájának és művészetének megbecsülésére, az internacionalista szellem kialakítására.

Foglalkozásomnak a „Több nyelven – egy akarattal” címet adtam.

A FOGLALKOZÁS MENETE

A beszélgetés megkezdése előtt a foglalkozásnak megfelelően átrendeztük a termet, szabad teret biztosítva a terem közepén, és egy kis kiállításra alkalmas sarkot is kialakítottunk. A foglalkozást a „Méhkerek tancok” c. lemez beindításával kezdtük. Néhány perces lemezhallgatás után a „Melyik nép zenéjét hallottuk?” kérdésre adott helyes válasz után felelvenítettük főiskolánk román nyelv és irodalom tanszékén előző nap tett gazdag ismereteket nyújtó látogatásunkat.

A foglalkozás bevezető részében a pájtások nagy örömmel számoltak be a tanszéken látottakról, ahol megnézhették hazai románok és romániai szerzők műveit, Románia domborzati térképét, gyönyörködhettek népművészeti tárgyakban. Kimpián Péter főiskolai tanársegéddel folytatott beszélgetés alkalmával hallottak a hazai románok lakóhelyeiről. Így a foglalkozás első perceiben már aktívan vettek részt a románok lakta települések felsorolásában, helyesen mutatták meg a térképen is, hogy hol találhatók. A különféle nemzetiségek lakóhelyeinek domborzatából kiindulva (4., 5. osztályban tanulnak hazánk tájairól) ügyesen tudtak következtetni földművelő, állattenyésztő életmódjukra. Így határoztuk meg a szlovákok, románok lakta helyek segítség-

gével a szlovák, román nemzetiség főfoglalkozását. A délszlávok, elsősorban a sokácok, bosnyákok szőlő-, gyümölcstermelésére a helységnevekből is következtettünk. (Pl.: Bácsalmás.) Itt utaltunk arra is, hogy a nemzetiségek magukon viselik az anyaország jegyeit, pl.: a sokácok már betelepülésük előtt is kertészkedéssel foglalkoztak. Ismereteiket tovább bővítve – az 5. osztályos tanulók segítségével – rámutattunk a nemzetiségek betelepülésének okaira, a délszlávoknál a török pusztítás mellett az éhínséget és a pestist is megemlítettük, ami elől hazánkban kerestek menedéket, beszélünk azokról a kedvezményekről, amelyek tömeges betelepülésre ösztönözték őket.

E rövid történelmi visszapillantás után diaképek megtekintésével ismerkedtünk a hazai nemzetiségek népművészetével. Először is építkezési módjukat elemeztük. Ehhez jó segítséget nyújtott a német ajkú lakosságról februárban látott tv-műsor és néhány – epizskóppal – kivetített kép. Ezek felhasználásával megállapították a pajtások a magyarok és nemzetiségiak lakóházaik közötti hasonlóságot. Megfigyelték, hogy az említett népeknél egyaránt megtalálható a tiszta szoba, a hátsó lakószoba, a főzésre szolgáló konyha és a tárolásra alkalmas kamra.

Ugyanakkor a képek alapján az építkezési különbségeket is felfedezhették. Láthatták, hogy a szlovákok magas, habarcsdíszes oromfala eltért a délszlávok házaitól, mivel ők a településeik környékén található fát használták inkább építkezéseikhez. Érdeklődéssel szemlélték a románok házainak oromfalán látható üveg nélküli „tájékozódást” szolgáló ablakot. Megbeszéltük létrejöttének okát és rendeltetését. Mivel a tiszta szoba az utcára nézett, és oda csak ritkán léptek be, hogy mégis láthassák, ami az utcán történik, ezért képezték ki ezt a kis ablakot. Az építészet után beszélgettünk használati és díszítő tárgyaikról. A szlovákoknál a látott színes diák alapján megcsoválhatták díszes fafaragásaikat (faragott pad, szék, bölcso, tükör). Ekkor tértünk ki arra, hogy a nemzetiségek közül miért éppen a szlovákok kedvelik ma is a fafaragást, utaltunk idetelepülésük előtti hegyes, erdős hazájukra, ahol szintén foglalkoztak fafaragással.

Színes képek és diák tették lehetővé élénk, díszes abroszaik, szőtteseik megtekintését, valamint a múzeumi sétánkon látottak felelevenítésével idéztük emlékezetünkbe gazdagon hímzett ködmönjeiket. A beszélgetést a szőtteseikről, hímzéseikről, festett bútoraikról híres délszlávok ismerkedésével folytattuk. A diákon látott díszes népviseletek tanúskodtak a horvát és sokác asszonyok motívumkincsének és színkultúrájának gazdagságáról. A bosnyákok festett bútorai élénk színeivel és a felületet betöltő stílizált virágaival keltették fel a pajtások érdeklődését. Míg a románok építkezése, szobabútorzata kevésbé díszes, annál feltűnőbb volt gypjú ágytakaróik, díszlepedőik, dísztörölközők, a vastag posztóból készült, rátett díszítésű felsőkabát, a suman és a dús hímzésű mellény, a cojoc pompája. A német asszonyok népviseletét vizsgálva a fejkenőn található lyukhímzés azt bizonyítja, hogy a nemzetiségi népi kultúrája nem elszigetelten fejlődik, hanem magán viseli a szomszédos népek egymás mellett élésének jegyeit. Mivel foglalkozásunk éppen tél utolján volt, aktuálisnak tartottam egy népszokásról, a sokácok télbúcsúztató busójárásáról beszélni. (Röviden kitértünk eredetére, ruházatukra, majd a maszkok készítésére, díszítésére.)

A hazai nemzetiségek népművészetével való ismerkedés után a tanulók ismereteinek bővítése érdekében kitértünk a nemzetiségek közoktatására és közművelődésére. Felelevenítettük az „anyanyelv” fogalmát, amit tisztáztunk a tanszéki látogatáskor. Ezután annak megbeszélésére került sor, hogy anyanyelvükön a nemzetiségi gyerekek, fiatalok milyen intézetekben tanulhatnak hazánkban. Az előző nap hallottak birtokában most felsorolták a nemzetiségek lakóhelyein található óvodákat, általános iskolákat. Tovább bővítve ismereteiket, megemlítettem még a gyulai román, a pesti szerb és szlovák gimnáziumot, valamint a felsőfokú intézmények közül főiskolánk román és

szlovák nyelvi tanszékeit és az ELTE idegennyelvű tanszékeit, amelyekben a nemzetiségi gimnáziumok számára képeznek tanárokat, szakembereket.

A hazai nemzetiségek közművelődésében, anyanyelvük ápolásában fontos helyet foglalnak el a nemzetiségi hetilapok. Pl.: rögtönzött kiállításon nézhették meg a román Foaia Noastra és a szlovák Ludove Noviny c. újságokat, érdeklődéssel forgatták az évenként megjelenő nemzetiségi naptárakat, amelyek lapozgatása közben szép népviseleteket, hazai nemzetiségi intézményekről készített fotókat láthattak. A tankönyvek nézegetése közben örömmel fedeztek fel egy-egy számot, szót, amit előző nap tanultak meg a román tanszéken. Bár a pajtások közül sokan jártak már Romániában, hallották beszélni a szomszédos népeket, de eddig még egyik sem próbálkozott csoportomból elsajátítani valamelyik szomszédos nép nyelvét. Most, amikor lehetőség nyílt néhány rövid kifejezés, szó, vers megtanulására, igen nagy érdeklődést mutattak. A tanszéken meghallgatott román népmesék után most kíváncsian vették kezükbe a hazai (pusztaottlakai) Mihály Purdi és a méhkeréki mesemondó, Vasile Gurzau két nyelven megjelent mesegyűjteményét, majd buzgón hallgatták Vasile Gurzau „A boldogtalan király” című meséjét. Bemutattam a Floricele (Virágok c.) méhkeréki csujogatókat, mondókákat tartalmazó, valamint a hazai román szépirodalmi művekből, irodalomtörténeti tanulmányokból álló Muguri (Rügy) válogatást.

A mesemondókon kívül megemlítettem a méhkeréki néptáncos, Nyisztor György nevét, aki a Népművészet Mestere címet is megkapta, és akinek egyik szegedi fellépését később csoportom is láthatta. Több ismert nemzetiségi alkotóművész pl.: Oroján István, hazai román festőművész nevével is megismerkedtek. Nagy csodálkozással hallgatták, hogy az általuk is jól ismert táncdalénekesek, Sztevanovity Zorán is szerb származású, és szintén szerb nemzetiségű az elhunyt neves zeneszerző, Vujicsics Tihamér is.

A foglalkozás befejező részében néhány fontosabb nemzetiségi fórumot említettem meg, pl.: a magyarországi románok, szlovákok, németek, délszlávok demokratikus szövetségeit, a Kulturális Minisztérium Nemzetiségi Osztályát, amelyek a magyarországi nemzetiségek politikai és kulturális tevékenységeit irányítják. Ezeken kívül még rámutattam azokra az alkalmanként szervezett akciókra (nemzetiségi találkozók, csereakciók, filmvetítések stb.), amelyek lehetővé teszik a nemzetiségi kultúra ápolását, fejlesztését.

Foglalkozásunkat egy már előbb megtanult, az 1953-as romániai (bukaresti) VIT-en népszerűvé vált román táncsal, a „Perinita” előadásával zártuk.

A hazai nemzetiségekről szóló beszélgetéssel célom volt megmutatni más népek szép iránti szeretetét, tehetségét, hogy tanítványaim ezeknek a népeknek a kultúráját is tudják értékelni és becsülni.



DR. KÖVESDI PÁL-MOLNÁR GYÖRGYNÉ

Szeged

Egyensúly folyadékokban és gázokban

A 7. osztályos fizika tankönyv második témaköre a legkevesebb tartalmi változást hozó része az új általános iskolai fizika tananyagnak. Feldolgozásmódjában azonban szervesen épül a 6. osztályban tanultakra. A jelenségeket a kölcsönhatások vizsgálatával elemzi és magyarázza. Legfontosabb összefüggéseit (pl.: a nyomással; Arkhimédész törvényével kapcsolatban) a 6. osztályban megismert erőfogalommal állapítja meg. A témakör feldolgozása módszerében sem tér el a többiétől, épít a tanulók önálló munkájára.

Ismertetésünkben elegendőnek tartottuk tehát, hogy csak a legfontosabb jelenségeket említsük, utalva néhány gondolatban azok elméleti hátterére és az eddig megszokottól eltérő feldolgozásmódjára.

Mint az Emlékeztető c. fejezet is tartalmazza, e témakör előtt célszerű átlátni az erőről tanultakat, hiszen a témakör első egységében az eddig tanult erőfogalom bővítését és mélyítését végezzük. Az erőhatás eddigi vizsgálatainkban vagy anyagi pontra, vagy merevnek tekinthető test egy pontjára működött, és ebből következően azon csak mozgásállapot-változást okozott. A nyomás c. egységben viszont deformálható testek alakváltozásával foglalkozunk, figyelembe véve azt, hogy az erőhatások nem egy pontban, hanem felületen érik a testet. Ebből következően ebben a tanítási egységben tisztáznunk kell az erőhatás okozta mozgásállapot-változás és az alakváltozás kapcsolatát, valamint be kell vezetnünk a felületen egymásra erőhatást gyakorló testek felületeinek összenyomódását jellemző fizikai mennyiséget, a *nyomást*.

A mozgásállapot-változás és az alakváltozás kapcsolatát már a témakör tárgyalása előtt érdemes tisztázni. Erre kiválóan alkalmas egy csavarrugónak egy ráakasztott tömeggel való megnyújtása. De szólhatunk arról is, hogy amennyiben az egyik végén megtámasztott rúd szabad véglapjára merőlegesen F nagyságú, a véglapon egyenletesen eloszló, állandó erőhatás működik, a rúd hosszirányban megrövidül. Ez a megrövidülés csak úgy következhetett be, hogy az erőhatás következtében a rúd oldallapján levő részecskék az erőhatás irányában elmozdultak, s közben elmozdították a mellettük levő részecskéket, majd ezek a mellettük levőket stb. A rúd szilárdan megtámasztott végén levő részecskék, miután elmozdulni nem képesek, visszafelé nyomják a feléjük elmozduló, őket is elmozdítani akaró részecskéket. Végeredményben a két oldallapon működő és egymással ellentétes erőhatás következtében a részecskék egymáshoz közelebb kerülnek, és ez okozza a rúd megrövidülését. A rugós kísérlet elvégzése és ennek – vagy hasonló példának – a megbeszélése világossá teszi a tanulók előtt azt, hogy az erőhatás elsődleges következménye a mozgásállapot-változás, amely egyidejűleg alakváltozást is eredményez.

Az előbbi példa kiváló alkalmat szolgáltat arra, hogy tudatosítsuk: amennyiben testek egymást deformálják, akkor felületeik vagy azok egy része mindig összenyomódik. Ennek a felület-összenyomódásnak – amely nyilván kapcsolatban van a testek deformációjával – mértéke különböző lehet, és ezt mennyiségileg a nyomással jellemezzük.

A felsőbb szintű fizikaoktatásban a nyomás fogalmát pl.: az előző példákban

említett rúd deformációjához kötve úgy lehetne kialakítani, hogy megvizsgálánk: mitől függ egy adott anyagú rúd relatív hosszcsökkenése, vagyis az $\frac{\Delta l}{l}$ hányados. (ΔF az l hosszúságú rúd rövidülése a rúd A nagyságú homlokfelületére merőlegesen ható egyenletes eloszlású F erő hatására.) A mérések alapján kiderülne, hogy a rúd relatív rövidülése egyenesen arányos az $\frac{F}{A}$ hányadossal: $\frac{\Delta l}{l} \sim \frac{F}{A}$. A rúd relatív deformációja (relatív hosszcsökkenése) tehát az összenyomódó testfelületekre jellemző $\frac{F}{A}$ hányadossal, vagyis a nyomással arányos.

Természetesen a nyomás fogalmának kialakítása az iskolában nem így történik, hanem igazodik a tanulók életkori sajátosságaihoz. Tapasztalati tényekből kiindulva és egyszerű kísérleteket elvégezve állapíttatjuk meg a tanulókkal, hogy mitől függ két test össze nyomódásának mértéke. Különböző térfogatú alumínium hasábokat (a Mechanika tanulói készletben találhatók) lisztre helyezünk, és felemelve azokat, a lisztben hagyott nyomukból következtetünk arra, hogy azonos nyomóerő esetén a nagyobb érintkezési felületnél kisebb a benyomódás, illetőleg azonos érintkezési felületnél a nagyobb nyomóerő esetén nagyobb a benyomódás. Ezen kísérletek alapján felismertetjük a tanulókkal, hogy a felületegységre jutó nyomóerő nagyságával jellemezni tudjuk a testek összenyomódását. Az erő és a nyomott felület hányadosaként: kapott fizikai mennyiség – amelyből következtetni lehet a felületegységre jutó nyomóerőre – neve a nyomás. Az SI-rendszernek megfelelően mértékegysége a pascal ($\frac{1\text{N}}{1\text{m}^2} = 1 \frac{\text{N}}{\text{m}^2} = 1 \text{Pa}$).

A nyomóerő bármilyen eredetű lehet, de amint a tankönyvben található példák-ból is kitűnik, igen gyakran a testek súlya a nyomóerő. Ilyen súlyból származó nyomás a folyadékok és gázok belsejében fellépő *hidrosztatikai nyomás* is.

A folyadékokról tudjuk, hogy alakjuk könnyen, térfogatuk nehezen változtatható. Részecskékből (molekulákból) állnak, amelyek egymáson csaknem szabadon elmozdulhatnak, és a részecskék közötti erőhatás kisebb, mint a szilárd test részecskéi közötti. A nyugvó folyadékok szabad felszíne (a tartóedénnyel nem érintkező felszín) mindenütt merőleges a külső erők eredőjére. Gravitációs mezőben levő, külső erőhatástól mentes folyadék belsejében a hidrosztatikai nyomás: $p = \rho gh$, tehát függ a folyadék ρ sűrűségétől és a vizsgált felületelem folyadékfelszíntől számított h mélységétől. A hidrosztatikai nyomás azonos mélységben független a felületelem irányításától. (Pascal törvénye értelmében a súlytalannak képzelt nyugvó folyadékokban a nyomás mindenütt ugyanakkora, függetlenül a felületelem irányításától. Tehát amennyiben a folyadékra külső nyomóerőről származó p_0 nyomás is hat, a folyadék belsejében, h mélységben a nyomás: $p = p_0 + \rho gh$.)

A hidrosztatikai nyomással kapcsolatosan a törzsanyagban kvantitatív összefüggéseket nem állapít meg a könyv, csupán az elvégzett kísérletek alapján levont következtetésekkel jut el annak megállapításához, hogy mitől függ a hidrosztatikai nyomás. Ennek a gondolati útnak főbb állomásait a következőkben jelölhetjük meg.

Rétegezett szilárd testek (pl.: könyvek) analógiája alapján értetjük meg a tanulókkal, hogy ahogy a szilárd testek mindegyikét nyomja a fölötte levő testek rétege, ugyanúgy az edényben levő víz minden rétegét nyomja a fölötte levő vízréteg. Rugalmas hártáival lezárt üveghenger segítségével kísérletileg igazoljuk a folyadékréteg vastagságával való egyenes arányosságot, illetve azonos rétegvastagságú, különböző sűrű-

ségű folyadékokkal a sűrűségtől való függést. Az előbbi gumihártyás üveghengerrel célszerű azt is megmutatni, hogy adott mélységben a nyomás nemcsak lefelé „irányul”, hanem felfelé is. Monométerrel végzett kísérletek alapján pedig azt láttatjuk be, hogy a hidrosztatikai nyomás a folyadék belsejében azonos mélységben, bármely irányban ugyanakkora.

Kiegészítő anyagban tárgyalja a könyv a hidrosztatikai nyomás képlet nélkül, lépésenként történő kiszámítását. Mivel 6. osztályban a tanulók megismerték a sűrűség – tömeg, illetőleg a tömeg – súly kapcsolatát, a nyomóerő és így adott felületen a nyomás is kiszámítható.

Egy megjegyzés a nyomás irányával kapcsolatban: tudjuk, hogy a nyomás skalármennyiség, tehát irányt nem tulajdoníthatunk neki. A könnyebb érthetőség és szóhasználat miatt azonban sok helyen használja a könyv a „nyomás iránya” kifejezést. (Éppúgy, mint pl.: az elektromos áram iránya.)

A hidrosztatikai nyomás ismeretében tárgyalja a könyv az egy, illetve két folyadékos közlekedőedények és hajszálcsővesség témáját. Az utóbbinál igen jól használhatjuk a 6. osztályban tanult anyagszerkezeti ismereteket.

A levegőben (gázokban) fellépő, a hidrosztatikai nyomáshoz hasonló, ún. *aerosztatikai nyomás* tárgyalása annak magyarázatával kezdődik, hogy a levegő részecskéivel kölcsönhatásban levő gravitációs mező hatására miért nem sűrűsödik össze a levegő vékony réteggé a Föld felszínén. Ezután kísérlettel kimutatjuk, hogy a levegőnek a tömege mérleggel meg is mérhető. Mindezek alapján belátják a tanulók, hogy a Föld légköre súlyából következően nyomást gyakorol a benne levő testre. Ezt követi a légnyomás értékének kísérleti meghatározása a klasszikus Torricelli kísérlet alapján.

Bizonyos értelemben újszerű a következő óra anyagának, Arkhimédész törvényének a tárgyalása. Az óra egy csavarrugón függő, egyensúlyban levő testnél fellépő erők és azok nagyságviszonyainak vizsgálatával kezdődik. A 6. osztályban tanultak alapján megállapítást nyer, hogy a rugón függő testre két erőhatás, a gravitációs erőhatás és a rugó rugalmas erejéből származó erőhatás működik, míg a rugóra a felfüggesztett test súlya hat. A három erőhatást jellemző erő a test egyensúlya esetén – mint az a 6. osztályban tanultak alapján könnyen belátható – egyenlő nagyságú. A rugós erőmérőre felfüggesztett test kismértékű megemelésével beláttatható, hogy a rugós erőmérő mutatta rugalmas erő nem minden esetben egyenlő a gravitációs erővel, vagy mivel ez utóbbi – a kérdéses test nyugalma esetén – mindig egyenlő a test súlyával, a rugalmas erő nem mindig egyenlő a test súlyával. Fontos ezzel kapcsolatosan annak kiemelése, hogy a *rugós erőmérő szigorúan csak légtérben* (megközelítőleg levegőben) *mutatja a test súlyát*.

E bevezetés után térünk rá Arkhimédész törvényének tulajdonképpeni igazolására, amelyet az ún. arkhimédészi hengerpárral a szokott módon végzünk. Viszont az eddig megszokottól kissé eltérő a kísérlet interpretálása. Ennek mélyebb megértése céljából nem lesz haszontalan az alábbiak megfontolása. Amikor a hengerpár a rugós erőmérőn függ, az erőmérő – a bevezetésben tárgyaltak alapján – a hengerpár súlyát mutatja. Az alsó (tömör) henger folyadékba merítésével a hengerpár súlya nem változik (hiszen a rá ható gravitációs erő változatlan). A súlynak megfelelő erőhatás részben a rugót feszíti, részben a folyadékot „nyomja” lefelé. Érthető tehát, hogy a rugó jelezte erő ez esetben pontosan annnyival kisebb, mint amekkora erővel a hengerpár a folyadékot lefelé nyomja, illetőleg – az akció-reakció elve alapján – amekkora erővel a folyadék a hengerpárt felfelé „emeli” (*felhajtóerő*). Amikor a felső (üres) hengert folyadékkal teletöltjük, akkor a hengerpár súlya a folyadék súlyával lett na-

gyobb, és ugyanakkora értékkel nőtt a rugalmas erő is, hiszen a felhajtóerő változatlan maradt. A rugalmas erő növekedése tehát egyenlő a folyadékba merített test súlyával. Ez pedig egyenlő nagyságú a felhajtóerővel, hiszen a rugós erőmérő – amely a megnövekedett súly és a felhajtóerő különbségét mutatja – a hengerpár levegőbeli súlyát jelzi. Ezek alapján nyerjük Arkhimédész törvényének a tankönyvbeli megfogalmazását: a felhajtóerő egyenlő nagyságú a test által kiszorított folyadék vagy gáz súlyával.

Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a vázolt kísérlet harmadik lépésénél a viszonylag körülményesebb fogalmazással a korábbi ismeretekkel megegyező magyarázatát adjuk a jelenségnek. Ha ugyanais egész egyszerűen azt mondanánk, hogy „a felső hengerbe töltött folyadék súlya *lerontja* a felhajtóerő hatását”, szakmai pontatlanságot követnénk el és megzavarnánk a tanulókat, akik a 6. osztályban – helyesen – azt tanulták, hogy csak *egy testen* támadó erőhatások ronthatják le egymást. Itt pedig a folyadék súlya a rugón, a felhajtóerő pedig a hengerpáron támad.

A testek úszása c. fejezetben Arkhimédész törvényének alkalmazásával az erőviszonyok és sűrűség-viszonyok vizsgálatával tárgyalja a könyv az úszás, a lemerülés és a lebegés jelenségét.

Kiegészítő anyagban szerepel a nem súlyból származó nyomások vizsgálata. Ebben az egységben a legnagyobb hangsúlyt a gázok nyomásának a részecske felépítéssel való értelmezése kapja, természetesen figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait és építve a 6. osztályban tanultakra. Az itt közölt ismeretek alapján a tanulók képesek arra, hogy számos, a gyakorlati életben is használatos, a gázok sűrítésén és ritkításán alapuló eszköz működését önállóan megmagyarázzák.

A témakört a szokásos Összefoglalás c. fejezet zárja, amelyben átismételjük, rendszerezünk az említett jelenségeket, ezzel is segítve a megismert fogalmak, összefüggések elmélyítését.



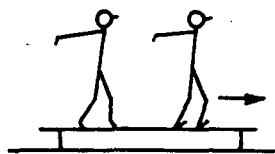
DR. CSORBA GYÖZÖNÉ-LEÖVEY JENŐNÉ-MOLNÁR SÁNDOR
Nyíregyháza

A torna oktatási anyagának módszeres felépítése az általános iskola 2. osztályában

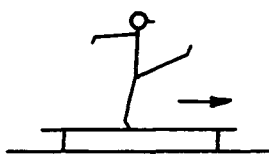
A) JÁTÉKOS GYAKORLATOK

A játékos gyakorlatok az alsó tagozatos tanulók foglalkoztatásában rendkívül hasznosak, igen eredményesen alkalmazhatók. Végrehajtásuk közben a gyermekek nem unatkoznak, kevésbé érzik az irányítást, hisz ezeket a mozgásfeladatokat ütemtartás nélkül végeztetjük. A játékos gyakorlatokat könnyen érthetően mondjuk el, a feladatok legyenek olyanok, melyeket hacsak megközelítően is, de már az első próbálkozásra végre tudnak hajtani. A következő gyakorlatok alkalmazásával játékos formában megtaníthatjuk a tanulókat azokra az alapvető elemekre, kialakíthatjuk azokat a képességeket, melyek a későbbiek folyamán a testnevelés területén szükségesek lehetnek.

1. Egyensúlygyakorlatok:



Járás lábujjon és sarkon tornapad lapján vagy vonalon.



Járás láblendítéssel tornapad lapján vagy vonalon.



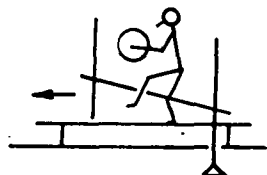
Négykézláb járás tornapadon vagy felfestett vonalon.



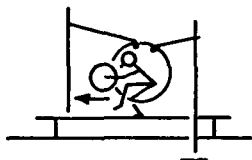
Sántaróka járás padon vagy vonalon.



Guggolásban járás padon vagy vonalon, lépegetve 180° és 360°-os fordulattal is.

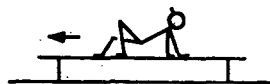


Járás padon labdával vagy karikával, közben átlépés magasugró lécen.

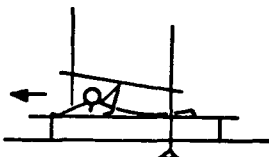


Járás padon labdával, közben felfüggesztett karikán átbújás.

2. Támasz- és függésyakorlatok:



Pókjárás padon előre és hátra haladással.



Kúszás hasonfekvésben padon, a pad fölé 40 cm-re helyezett magasugró lécz alatt.



Főkajárás előre.



Fekvőtámaszban lépegetés kézzel oldalt.



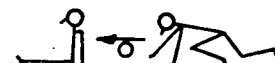
Fekvőtámaszban lépegetés kézzel hátra guggolótámaszig és vissza.



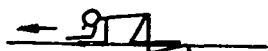
Nyúlugrás.



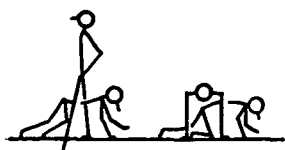
Sántaróka járás.



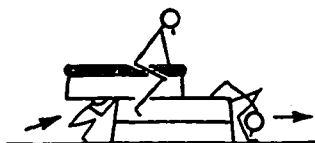
Négykézláb-futásból gurulás előre ülésbe.



Járás térdelőtámaszban alkaron.



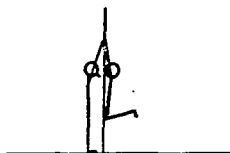
Társ alatt átbújások.



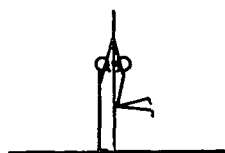
Átbújás elcsúsztatott szekrény alatt.



Átbújás élére állított szekrényrészén (sorozatban is, 8-10 m hosszú folyosó).



Bordásfalon mellő függőlábsból sarokemelések hátra.

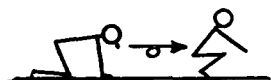


Bordásfalon mellő függőlábsból lábmozgások („biciklizés”).

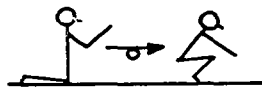
B) KIEGÉSZÍTŐ ANYAG

A 2. osztály torna jellegű kiegészítő oktatási anyaga rendkívüli értéke miatt jelentős szerepet tölt be a tanulók testnevelésében. Olyan iskolákban, ahol nincs tornaterem, vagy hiányoznak a megfelelő sporteszközök, ott a mozgásanyag jelentős része füves talajon is végezhető. A mozgásfeladatok oktatásakor a gyakorlatok módszeres felépítését kell szem előtt tartani, ügyelni kell a fokozatosan nehezedő egymásraépültségre.

1. Talajtorna:



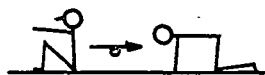
Gurulóátfordulás előre térdelőtámaszból guggolásba.



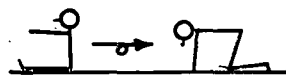
Gurulóátfordulás előre térdelésből guggolásba.



Gurulóátfordulás előre térdelésből térdelőtámaszon át alapállásba.



Gurulóátfordulás hátra hajlított ülésből térdelőtámaszba.



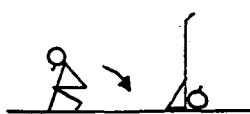
Gurulóátfordulás hátra nyújtott ülésből térdelőtámaszba.



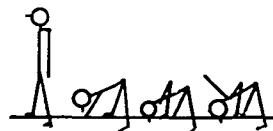
Gurulás hátra zsugor-tarkóállásba és vissza k. h.-be.



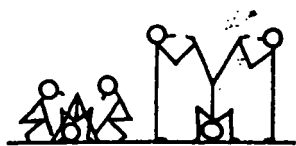
Gurulás hátra zsugor-tarkóálláson át tarkóállásba, majd vissza k. h.-be.



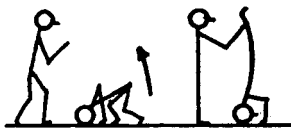
Gurulás hátra tarkóállásba, és vissza k. h.-be.



Terpeszállásból creszkedés kéz- és homloktámaszba, majd váltott karmelések oldalt.



Társ emelése terpeszfejlásba két segítővel.

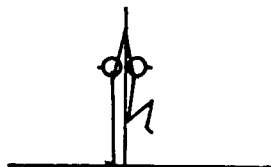


Fellendülési kísérletek fejál-lásba társ segítségével, esetleg bordásfalhoz is.

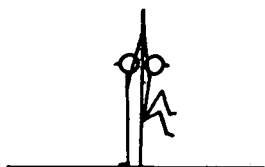


Guggolótámaszból fellendülés zsugorfejlásba vagy emelési kísérletek.

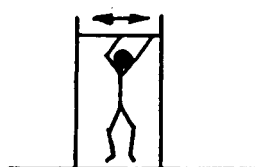
2. Szergyakorlatok:



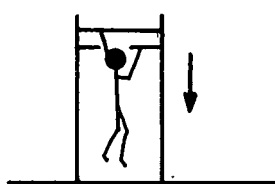
Bordásfalon hátsó függőállásból térdemelések 3-szor-5-ször.



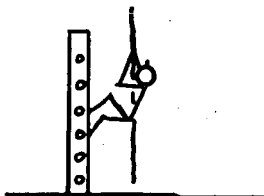
Bordásfalon, alacsony nyújtón, felemáskorláton vagy faágon függőállásból „biciklizés”.



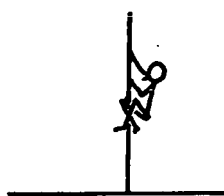
Bordásfalon függésben haladás balra-jobbra utánfogással.



Bordásfalon függésben ereszkedés lefelé (minden fokot érintve).



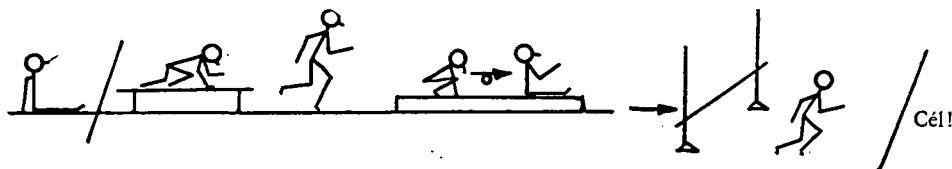
Bordásfal előtt levő kötélén függeszkedés felfelé, közben lábbal mászás bordásfalon.



Mászás rúdon vagy kötélén mászókulcsolással teljes magasságig.

Osszetett feladatok (akadálypályák):

a)



Rajt!

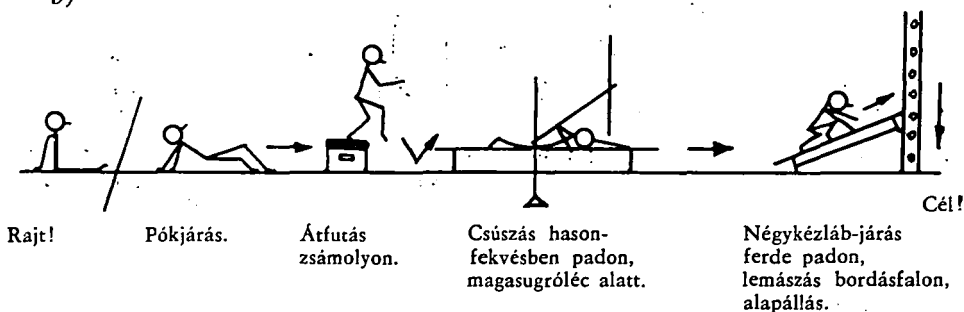
Négykézlábjárás tornapadon.

Futás.

Gurulóátfordulás előre.

Átbújás alacsonyan levő magasugróléc alatt.

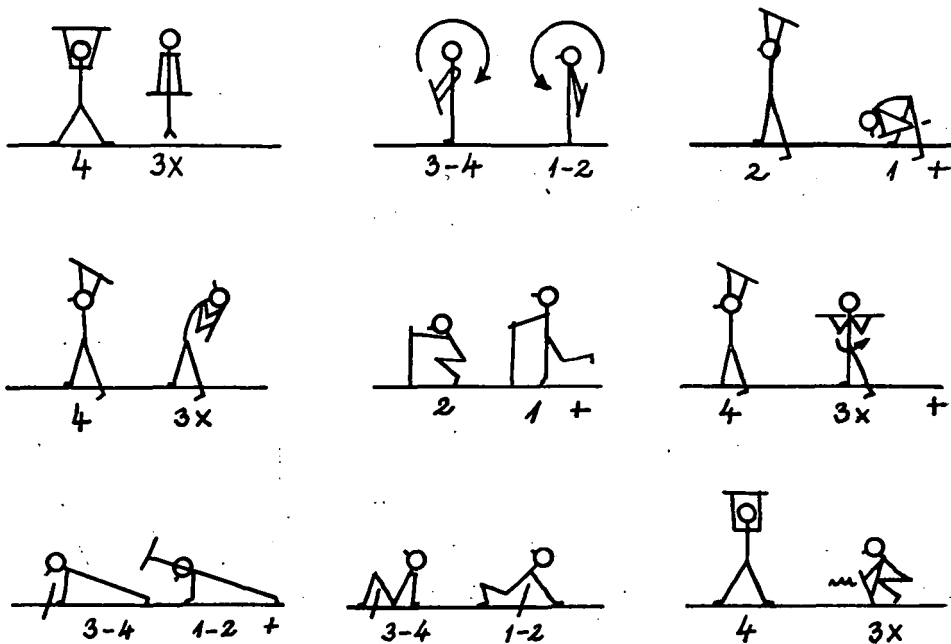
b)



ÓRAVÁZLAT

2. osztály 36. óra

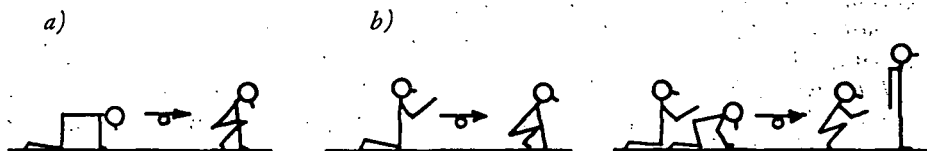
1. Sorakozás vonalban, igazodás.
2. Célkitűzés: összetett mozgásfeladatok megoldása.
3. Járás-, futásfeladatokkal, támaszgyakorlatok:
 - a) járás lábujjon;
 - b) járás sarkon,
 - c) futás sarokemeléssel;
 - d) négykézláb-futás.
4. Botgyakorlatok:



5. Csapatfoglalkozás. (2 csapat alakítása.)

1. csapat: (csoportonkénti csapatfoglalkozás)

Talajtorna: (gyakorlási anyag: gurulóátfordulás előre).



2. csapat: (egyénenkénti csoportfoglalkozás)

Tornajellegű összetett feladatmegoldások. (Új anyag!)



csúszás hasonfekvésben padon
magasugrólécz alatt,

futás zsámolyokon,

négykézláb-futás ferde pa-
don, lemászás bordásfalon.

6. Játék: - érintő fogó.

7. Levezető járás, légzőgyakorlatok.

8. Sorakozó. Az óra értékelése.



DR. DOBCSÁNYI FERENC

Szeged

Irodalomtanításunk tantárgypedagógiai alapelvei

Az általános iskola új irodalomtantervének bevezetése előtt indokoltnak látszik, hogy számba vegyük mindazokat a tantárgypedagógiai alapelveket, amelyek egyértelműen meghatározzák irodalomtanításunk korszerű szemléletét, célravezető és helyes gyakorlatát. Összeállításukban messzemenően tantárgyunk természetét, sajátosságait vettük alapul. Arra is törekedtünk, hogy ezek az alapelvek ténylegesen átfogják irodalmi nevelésünk egészét, a gyakorlati munka minden területének irányadó szempontjait. Most ennek szellemében kívánjuk megvilágítani irodalomtanításunk jelenlegi helyét, szerepét, alapvető célkitűzését, legmeghatározóbb tartalmát, a műértés képességeinek az irodalmi mű által körvonalazott tudatos fejlesztését, a befogadás alapfeltételeinek figyelembevételét, a nélkülözhetetlen alapkészségek kiművelését, a műelemzésnek a képesség- és készségfejlesztésben, az esztétikai élmény tudatosításában betöltött központi szerepét, eszközjellegét, s nem utolsósorban az élményszerű irodalomtanítás néhány igen fontos feltételét.

1. A hatékony és tudatos irodalmi nevelés megköveteli tőlünk, hogy világosan lássuk az irodalom jelenlegi helyét, szerepét a tantárgyak rendszerében, tanulóink személyiségformálásában.

Vitathatatlan tény, hogy korunkat a természettudományok és a technika rohamos fejlődése, diadalmas térhódítása határozza meg. Mindez nem teszi könnyűvé az irodalomtanítás helyzetét, jelentőségét viszont annál jobban hangsúlyozza, hisz nem kisebb feladatot kell vállalnia, mint hogy az esztétikum és a humánus szolgálatával a felnövekvő nemzedék emberi egyensúlyát biztosítsa.

Kortünet a gépi tömegkultúra egyre növekvő térhódítása is. Ellensúlyozása ugyan-csak fontos feladat. Ezt pedig elsősorban az olvasási kultúra fenntartásával és fejlesztésével teremthetjük meg. [1] Az olvasóvá nevelésben, a könyv megszerettetésében viszont szintén az irodalom játssza a főszerepet, már csak élménynyújtó, érzelemgazdagító erejénél fogva is.

Kor követelte igény a sokféle ingerzőn, információzuhatag közepette az is, hogy az iskola, s természetes, hogy az irodalom is az életre neveljen: segítse elő a bonyolult emberi lét és emberi kapcsolatok közötti eligazodást, a tanulóknak a társadalmi életbe való beilleszkedését és becsületes helyállását. Közismert tantárgyunk vezető szerepe ebben a vonatkozásban is. Gondoljunk csak *Móricz* meggyőző szavaira: „... a jól megírt könyvek biztosabb adatokat adnak az életről, mint maga az élet.” De tárgyunk páratlan adottságaira gondolt *Babits*, a költő-tanár is, amikor az irodalmi nevelést az emberi szellem minden nevelésének tengelyeként emlegette, vagy *Gorkij*, aki az irodalmat embertannak nevezte, az emberismeret szemléltető kurzusának tartotta.

Az irodalom tehát – lényegénél fogva – „nem csupán tantárgy, egy a többi sorában, hanem élmény, megrendülés, katarzis forrása, nevelő eszköz, jobban, mint bármi más, mert az érzelmekre közvetlenül hat”. [2] Jelentősége, korunkban betöltött szerepe alapján felelősséggel fogalmazhatjuk meg irodalomtanításunk egyik legátfogóbb tantárgypedagógiai elvét: az irodalom a teljes és harmonikus személyiségfejlesztés nélkülözhetetlen eszköze.

2. Első tantárgypedagógiai alapelvünk szellemében irodalomtanításunknak végső soron arra kell törekednie, hogy meg-megújuló alkalmat teremtsen egy különleges személyiségformáló élmény folytonos és bensőséges ismétlődésére. [3] Döntő azonban, hogy ez a sajátos tudat- és jellemformálás mindenkor csak az esztétikaitól vezérelve menjen végbe, egyébként teljesen hatástalan. [4] Az irodalom csak mint irodalom, azaz mint művészet nevelheti tanítványainkat a maga művészet adta és művészet szabta lehetőségeivel egyéni, nemzeti és emberi önismeretre. Irodalomtanításunknak ezért minden konkrét irodalmi alkotás esetében azt kell feltárni, hogy „mi abban a művészet, miben áll a szóban forgó alkotás különössége”, mert a művészeteknek – s így az irodalomnak is – az esztétikai, a művészi élmény megteremtése az elsődleges és legjellegzetesebb funkciója.

Tárgyunk művészetjellegének érvényesítése irodalmi nevelésünk legfőbb célkitűzése, lényegét meghatározó alapelve. Ezt nemcsak jól megérteni, hanem a mindennapok gyakorlatává tenni a legalapvetőbb irodalomtanári kötelességünk.

3. A világ esztétikai birtokbavétele csak az irodalmi alkotások érzelmi, esztétikai hatásaira építve mehet végbe. Így tanításunknak az irodalmi mű nemcsak pusztán tárgya, hanem egyedüli értelme is. A műközpontúság ily módon az irodalomtanítás legfőbb tartalmát meghatározó tantárgypedagógiai elv, amely *Kodály* szavainak megcáfolatlan igazságára is kötelez: „Csakis művészi érték való a gyermeknek. Minden más árt neki. A művészetben a rossz ízlés valóságos lelki betegség, amely kiéget a lélekből minden fogékonyságot.”

Ez az alapelv mondatja ki velünk, hogy irodalomóránk középpontjában – legalábbis általános iskolai fokon – az irodalmi mű áll. Nem szoríthatja háttérbe a korról, az íróról, a műről szóló lexikális ismeretanyag. Erről néha több szó esik az irodalomórán, mint magáról az alkotásról, pedig az irodalmi műveltség szempontjából a

művekben való gondolkodás, a bennük való eligazodás, a művet értelmezni, vallatni tudó képesség, az önálló vélemény- és ítéletalkotás a legfontosabb. *Koszolányi* mily régóta figyelmeztet bennünket erre: „gyermekeink ne afféle irodalmi szajkók legyenek, akik betéve tudják, amit úgysem érdemes tudni... Az iskolai irodalomoktatás egyetlen feladata az, hogy olvasókat neveljen.”

De nem szoríthatja háttérbe a műközpontúság elvét a korszerűség ürügyén becsempészett szemléltető és technikai eszközök apparátusa sem. Ezeknek csak annyiban van létjogosultságuk irodalomóráinkon, amennyiben magát az irodalmi művet szolgálják: annak megértését segítik elő, vagy élményét erősítik fel. Minden öncélú, formális megoldást a műközpontúság védelmében mélyen el kell ítélnünk.

Ugyancsak ebből az elvből következik, hogy *a mű pontos értelmezésének, megbízható elemzésének csak a konkrét irodalmi alkotás lehet az egyedüli alapja*, mégpedig úgy, hogy *a mű öntörvényű világát mindig egyedi és jellemző módon megközelítve, „a forma burkát áttörve”* (József Attila) *igyekezzünk feltárni az alkotás közlését, üzenetét a világról, az emberről*. Ez a műre épülő, a műhöz vissza-visszatérő, a művet folytonosan szembesítő, vallató eljárás óvhat meg bennünket a félreértéstől, a belemagyarázástól, de a sémáktól, a sablonoktól is.

A műközpontúság erősítését kell látnunk *az általános iskolai irodalmi anyag tematikus elrendezésében is*. Ez a rendezői elv nagymértékben elősegíti annak a *csöp-pet* sem lényegtelen feladatnak a megvalósulását, hogy *a művek a tanulók tudatában egységes gondolatrendszerre álljanak össze*.

Végezetül a műközpontúság elve teszi számunkra szinte kikerülhetetlenné *a műértés képességeinek tudatos és rendszerű kiművelését, a befogadás alapfeltételeinek figyelembevételét is*.

4. *„Az irodalomnak mint művészetnek egyik jellemző sajátága a vizualitással, a képszerűséggel gyakran együttjáró érzéki megjelenítés.”* [5] Ennélfogva élvezni és érteni is csak az tudja igazán az irodalmi művet, aki közelebb férközik a szépirodalom szemléletes alapjelleghéhez. Éppen ezért nem téveszthetjük szem elől *a belső vizualitás képességének, a fantázia, a képszerű látásmód fejlesztésének igen fontos elvét*.

Ebben viszont nélkülözhetetlen szerepe van *az emlékezetnek is*. Nem annyira a fogalmi memóriára, mint inkább *az érzet-, a képzet-, az érzelem- és a komplex élmény-memóriára kell gondolnunk*, [6] amelyet az egyre fogalmivá váló egész oktatásunk – beleértve irodalomtanításunkat is – meglehetősen elhanyagol. Pedig az ilyen jellegű gyakorlatok nagyszerűen össze is kapcsolhatók a szóban forgó művek elemzésével.

5. Közismert tény az is, hogy *az irodalmi mű érzelmi meghatározottságú, tehát nemcsak logikai, hanem emocionális funkciója is van*. „Már az alkotás kiindulási pontjául szolgáló élményben is jelen vannak az érzelmek, s ettől kezdve végigkísérik a műalkotás egész folyamatát.” [7]

Igy a befogadás is emocionális feszültséget: érzelmi reagálást, átélést, azonosulást igényel. Enélkül teljes művészi befogadás elképzelhetetlen. Sőt ezzel az érzelmi rezonálással, hozzáadással válik a befogadás igazán aktívvá. [8] *Ezért az érzelmi motíváltóság, az érzelmi hatások elmélyítése, a tanulók érzelmi világának mozgósítása, gazdagítása ugyancsak egyik meghatározó elve irodalmi nevelésünknek*.

6. *Az igazi művészetnek mindig velejárója a magasrendű erkölcsiség és eszmeiség is*. Joggal mondhatjuk ezért róla, hogy mélyiséges humanizmus hatja át, s tárgyunkról, az irodalomról, hogy *jellegetesen buman tárgy*.

Az esztétikum befogadásában ezt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, annál is inkább, mert az etikai ismeretek és az ezekhez kapcsolódó meggyőződésrendszer komoly hatást gyakorol a befogadóra. Különösképpen *„erősen etikai indítékú az esztétikai befogadás az általános iskolai tanulóknál”*. [9] Nem véletlen – tapasztalataink is ezt

bizonyítják –, hogy ezek a tanulók „szinte csálhatatlan érzékkel választják ki az életkorukhoz mért szépirodalmi alkotásokból a számukra legszimpatikusabb hőst, és olyan szociális, emocionális színezetben látják, amint azt az írónak ábrázolni szándékában volt”. [10]

Ez az erkölcsi érzékenység és reakálás figyelembevételének elve arra int bennünket, hogy ebben a korban a műben ábrázolt emberi magatartásformák, kapcsolatok tisztázása, a régebben olvasott művekkel való egybevetése, újabb összefüggésekben történő megvilágítása sokkal több haszonnal jár, mint a részletező elemzés, az érdektelenségű, aprólékos megbeszélés. Különösen akkor, ha meg is tanítjuk őket arra, hogy „az igazi műalkotás úgy vall a világról, az emberről, az ember vágyairól, törekvéseiről, értékeiről vagy súlytalanságáról, hogy folyton vallatja az olvasót: te milyen vagy, te hogy cselekedtél volna?” [11] Ez a szemlélet valóban eljuttathatja tanítványainkat oda, hogy önállóan is egyre jobban eligazodjanak az élet sokszínű és bonyolult jelenségeinek megítélésében. De így kapnak értelmet *Sötér István* megszívlelendő szavai is: „Az irodalmat azért érdemes megértőnk, hogy az embert megérthessük.” [12]

7. *Az irodalom nyelvi műalkotás, a szó, a nyelv művészete is.* Megértéséhez nemcsak a köznyelv, hanem a költői, az irodalmi nyelv ismeretére vagy legalább felismerésének képességére is szükség van. Ennek ellenére mily keveset törődünk vele! Pedig a költő, az író a nyelv jeleit és kombinációs szabályait másképp használja, mint a köznyelv. „A művészi szövegben levő szavak, szócsoporthok képzetekbe, képzetrendszerbe csapnak át, illetve újszerű szó- és fogalomkapcsolatok jönnek létre, amelyek intenzív képzetalkotó, képzetasszociációs, illetve fogalomasszociációs tevékenységre készítetik az olvasót.” [13] Nélkülözhetetlennek tűnik ezért – éppen a nyelv poétikai funkciójának felismerése érdekében – a tanulók nyelvészeti, stilisztikai és asszociációs képességének állandó fejlesztése.

A képességfejlesztést itt is összeköthetjük az elemzett művel, vagy annak egyes elemeivel: jelzőivel, hasonlataival, metaforáival stb. Vegyünk egy megvilágító konkrét példát! Amikor Petőfi a János vitézben Jancsi és Iluska fájdalmas búcsúzását beszéli el, elválásukat egy találó hasonlattal érzékelteti: „*Elváltak egymástól, mint ágától a levél.*” A kép egyrészt az egymásra utaltságot, az összetartozást asszociálja bennünk, hisz a levél az éltető fa nélkül nem létezhet, pusztulásra van ítélve. Ez a képzetársítás a szöveg jelzős kifejezéseiben is ott vibrál: *száraz kóró, tört virág, hervadó szertető.* Másrészt: ha a levél válni kényszerül, mert így rendeltetett a természet törvénye által, nincs többé visszatérés. Ebben az asszociációban világosodik meg a szövegben előforduló szóismétlések költői szerepe is: „*Utószor öllek, utószor csókolak, / Örökre elmegyek, örökre itt hagyok!*” A hulló, sápadt falevelekkel mutat megegyezést a szöveg másik hasonlata: „Jancsi lelkem, mi lett? mért vagy oly *halovány*, / Mint az *elfogyó hold* bús őszi éjszakán?” Ez meg a kiinduló, a fejezet alaphangulatát meghatározó hasonlat egymást erősítve idézik elénk az ősz, az elmúlás szomorú, fájdalmas érzését, s már nem is csodálkozunk „a szánakozó csillagok könnyén”. Az asszociációs lehetőségek felvillantásával mintegy elemeztük is ezt a líraian megkapó fejezetet, mégpedig a legalkalmasabb módon megközelítve. Képességfejlesztés és műelemzés ugyanakkor egyszerre történt, egymással szerves egységben. Nem is beszélve arról, hogy mennyivel több ez annál a gyakorlatnál, amely a szöveg jelzőiről, hasonlatairól, megismeréséről egyszerűen csak leírt készit, teljesen megelégedve a nyelv poétikai funkciójának felismerésére való neveléssel, mint: igen lényeges tantárgypedagógiai elvünkről.

8. A mű megértésének ugyancsak fontos előfeltétele annak a képességnek az elsa-

játíttatása, amely a műalkotás formanyelvének, az alkalmazott szimbólumrendszer érzéki anyagának tagolt és egyben szintetikus felfogására irányul. [14]

Az irodalomelméleti ismeretek tanításával tulajdonképpen ezt a célt kívánjuk szolgálni. Ezek az ismeretek azonban csak akkor válnak értelmi bázisává az irodalmi alkotások tudatos befogadásának, ha egyértelműen magunkévá tesszük: az irodalomelméleti ismeretek kialakításának és felhasználásának funkcionális szemléletét.

A funkcionális szemlélet elvének maradéktalan érvényesítése óvhat meg bennünket, hogy az irodalomelméleti ismeretek elsajátításában ne célt, hanem a tudatos műértés egyik fontos eszközét lássuk. De attól is megmenthet, hogy a műalkotás ne a formai elemek illusztrációjává váljék. Ebben a szemléletben azt kell világosan látnunk, hogy minden költői, írói szándék formában ölt testet, s így a forma is tartalomná válik. Ezért az olyasfajta szerkezeti, verstani, műfaji vagy stilisztikai elemzés, amely a formai elemeket nem funkciójukban, a művészi információ érzéki és adekvát hordozójaként vizsgálja, nem ér semmit.

9. Nem feledkezhetünk meg a műértés képességeinek kiművelése, a befogadás alapfeltételeinek biztosítása mellett az olvasóvá nevelés döntő és meghatározó alképségéről: a jól és zavartalanul funkcionáló olvasási készségről sem. Az általános iskola alsó tagozatában – elvileg legalább is – elsajátítják a tanulók az olvasás technikai minimumát, pusztá, automatikus készségét. A felső tagozatban ezt kell nekünk tudatos készséggé fejlesztenünk, hogy az olvasás valóban a szöveg megértésének és értő-kifejező megszólaltatásának eszköze legyen.

Ez a tantárgypedagógiai elvünk magába foglalja az olvasás mindkét formáját, a néma olvasást éppúgy, mint a hangos olvasást. Az előbbivel való törődés – tantárgyközi szerepénél fogva – minden nevelő elsőrendű feladata lenne, hisz a tanulás, az önálló ismeretszerzés egyik legfontosabb eszközéről van szó, amelynek elégtelen szintje a tanulók előrehaladásában éppen olyan hátrányos helyzetet teremthet, akár csak a nyelvhasználat fejletlensége. Jelenleg azonban csak a magyartanár érzi ezt kötelességének!

Irodalomóránkon – szerves egységben az anyanyelvi neveléssel – mindkettővel egyformán kell törődnünk. Tehát nem hanyagolhatjuk el az eddig meglehetősen mostohagyermekként kezelt néma olvasás-szövegértés képességének fejlesztését, már csak jelentőségénél fogva sem. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy ez a készségfejlesztő munkánk csak akkor járhat sikerrel, ha az értelmi erők, a gondolkodás fejlesztésével együttesen történik.

Amikor a néma olvasás-szövegértés képességének fontosságára hivatkozunk, távolról sem azt jelenti, hogy az értő-kifejező hangos olvasás sajátosan irodalomtanítási feladatát lebecsülnénk, bántérbe szorítanánk. Nem tehetjük ezt, hisz az élő, hangos szóval megidézett és „papírsírából föltámasztott” vers vagy művészi próza az érzelmi színezésnek, a tartalmat hordozó zeneiségnek a többletével is megajándékoz, amelyre a néma olvasás képtelen, mert a szövegben mindennek semmiféle jelzése nincsen. Így a hangos olvasás az irodalmi művek akusztikai valóságának érzékeltetésében nagyon is fontos eszköznek bizonyul.

A szöveg értő-kifejező olvasásával függ össze a vers- és prózamondás kérdése is. Sajnos, itt sincs minden rendben. Sőt „a könyv nélküli tanulás válságos helyzetben van az általános iskolában. Az óvodások (kisiskolások) minden megerőltetés nélkül százával tanulják meg a verseket, dalokat, a felsősök viszont Petőfi vagy Ady néhány versszakát is csak erőfeszítések árán tudják megjegyezni. Ebben éppúgy belejátszik a sematikus szövegmagyarázatok adta csömör, mint a más tantárgyak memorizálásával szemben kiépült belső ellenállás.” [15] És ha már az okok felsorolásánál tartunk, megemlíthetjük azt is, hogy kivesző félben van az az inspiráló tanártípus, akiben az irodalom

– megidézhető formában is – benne él. De nem kedvteremtő a könyvnelküliek megszerettetésében az az általánosnak mondható gyakorlat sem, amely a következő felszólításokban merül ki: „A legközelebbi órára három versszakot könyv nélkül is megtanulunk” vagy „Három versszakkal vegyetek tovább!” Az előbbre lépés érdekében – az okok megszüntetésén túl – ezt a képességfejlesztést is össze kell kapcsolnunk a műelemzésével (hisz minden kifejező vers- és prózamondás, felolvasás műértésen alapul) mégpedig úgy, hogy elemzés közben arra is kitérünk, hogy az értelmezésnek megfelelően milyen mondat- (hangsúly, hanglejtés, beszédtempó, szünet stb.) és szövegfunkciói (hangszin, hangerő, tempó és ritmusváltások stb.) eszközmegválasztásával és alkalmazásával tudjuk a mű értő-kifejező megszólaltatását biztosítani. Mindenképpen meg kell ezt tennünk, mert a könyvnelküliekkel – *Bárczi Géza* szavaival élve – a nyelv lelkét ültetjük tanítványainkba.

10. A befogadás és kifejezés egymással szorosan összetartozó, egymást kölcsönösen gazdagító tevékenységpárok. Ebben az összefüggésben a következőképpen fogalmazhatjuk meg a másik, igen jelentős alapkészséggel, a *tanulók szóbeli és írásbeli kifejezőképességével* kapcsolatos tantárgypedagógiai elvünket: *a kifejezőképesség a szöveg-megértésének és az önkifejezésnek legfontosabb alapfeltétele.*

Ez a képességfejlesztés egyrészt az irodalom anyagához – mint gondolati tartalomhoz – kötöten, másrészt az anyanyelvi neveléssel legszorosabb egységben történhet, hisz az anyanyelvi nevelés középpontjában is „a nyelvvel való bánni tudás és a nyelvi érzékenység, a stílári alkalmazkodás képességének sokoldalú kiművelése áll”. [16]

Az irodalom – beleértve mindenképpen a népköltészetet is – mint gazdagító tiszta forrás, jól szolgálja a kifejezőképesség, az eszményi nyelvhasználat valamennyi követelményének (célszerű elrendezés, megszerkesztettség, nyelvi-stilisztikai helyesség, esztétikai minőség, egyéni közlésmód) kiművelését. Először is azzal, hogy *nagy mértékben gazdagítja tanulóink tudat- és érzélemvilágát.* A kifejezőképességet ugyanis nem lehet önmagában fejleszteni. Csak úgy, ha a tanulók tudat- és érzélemvilágát is gazdagítjuk. De hatékonyan szolgálja a szó művészi erejének, kimeríthetetlen gazdagságának láttatásával és tudatosításával *tanítványaink stílusérzékének, nyelvesztétikai izlésének fejlesztését is.* Az irodalom kiválóan alkalmas arra, hogy *egyre csiszolja, alakítsa tanítványainkban a gondolat nyelvi megformálásának, a mondanivaló megszerkesztésének módszereit és eszközeit.* Kitűnő lehetőséget teremt továbbá *egy-egy műfaj, fogalmazásfajta tartalmi és formai sajátságainak megfigyeltetésére is,* láttatva egyúttal, hogy abban mennyire meghatározó a téma, az egyéniség, hisz ahány mű, ahány író, annyi hangnem, annyi stílus.

Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy ez a képességfejlesztés is csak akkor járhat kellő sikerrel, ha a műelemzéssel szerves egységben történik, és sohasem téveszti szem elől, hogy szándékában nem utazásra akar ösztönözni, hanem alapvetően a közlés, a kifejezés lehetőségeinek árnyalt és gazdag eszköztárával szeretné felruházni a tanulókat, hogy azután ezt saját egyéniségükhöz igazítva, képesek legyenek személyes élményeik, egyre gazdagodó tudattartalmuk igényes kifejezésére is.

11. Az értő olvasóvá nevelés gondolata a műértés képességeinek tudatos és tervszerű kiművelése meg a jól funkcionáló alapkészségek nélkül csak meddő ábránd. Súlyánál fogva ezért foglalkozott vele több tantárgypedagógiai elvünk. De ezt a hatékony képességfejlesztést várja tőlünk nevelő, személyiségformáló iskolaszemléletünk is. *Sokoldalú kimunkálásának maga a műelemzés az alapvető eszköze. A műelemzés éppen a műértés képességeinek permanens fejlesztésével válik az esztétikai élmény tudatosításának, az esztétikum egyre teljesebb befogadásának is alapvető eszközévé.*

Ez a dialektikusan összetartozó kettős funkció mintegy szükségképpen megköveteli, hogy *a műelemzés – mint eszköz s nem cél – irodalmi nevelésünk tengelyébe kerüljön.*

Igaz, hogy az élmény azáltal válik maradandóbb, emelkedettebb művészi élménynyé, ha *elemzéssel azt tudatosítjuk.* Az elemzés viszont, „mely értelmileg bontja részeire a műalkotást, szükségképpen háttérbe szorítja az érzelmi felfogást, de az iskolai munkában az érzelmi mozzanatoknak nemcsak kísérnie kell a gondolkodási műveletet, hanem annak befejező mozzanataként le is kell zárnia. Az értelmi művellet előkészíti a magasabb szintű műértést, de az érzelmi hatást magába kell foglalnia az elemzésnek, amelynek célja nemcsak a mű megértése, hanem magasabb rendű érzelmeket, egyéniséget megmozgató befogadása is.” [17] *Az értelmi és érzelmi nevelésnek csak ez az együttes érvényesítése biztosíthatja műelemző munkánk eredményességét.*

Ugyancsak az elemzés hatékonysága követeli meg, hogy az eddigieknél sokkal bátrabban támaszkodjunk *a tanulóra mint befogadóra.* Ez elsősorban azt kívánja tőlünk, hogy a mű rájuk gyakorolt élményéből, hatáskomplexumából induljunk ki, és a megbeszélés ezt a spontán módon ható tényezőket lendítse, emelje egyre magasabb szintre. Így nemcsak elősegítenénk tanítványaink problémálatását, gondolkodását, értékelő és ítéletalkotó képességét, hanem egyúttal a felfedezés felejthetetlen örömeivel, nagyszerű élményével is megajándékozhatnánk őket.

A műelemzés eszközjellegének és élményesítésének maradéktalan megvalósításával sokat tehetünk annak érdekében, hogy tanítványaink az iskolából kikerülve is igényeljék az irodalom lenyűgöző hatását, és képesek legyenek majd önállóan is olvasmányaik igényes kiválasztására, értő és minél teljesebb befogadására.

12. Az irodalmi élmény felerősítése, elmélyítése érdekében mindenképpen indokolt és hasznos *a társművészetek, a testvérműzsák,* (a zene, a képzőművészet, a film) segítségül hívása. Hisz köztudott, hogy az összetett, egybefogott hatások nagy mértékben gazdagíthatják, teljesebbé tehetik az esztétikai élményt. Ugyanakkor ez a komplexitás szélesítheti esztétikai-művészeti nevelő munkánk szűk horizontját is. A jövő esztétikai-művészeti nevelése pedig nem is képzelhető el csak irodalomközpontú esztétikai alapvetéssel. *A komplex esztétikai-művészeti nevelés érvényesítésének, alkalmazásának elve tehát nagyon is előre mutató, korszerű alapelve irodalmi nevelésünknek, mivel magába foglalja az egyetemességet, az integrálás nagyszerű lehetőségeit is.*

Amennyire elismerjük ennek az elvnek a jelentőségét, annyira *el kell ítélnünk azoknak az öncélú, formális megoldásoknak az elburjánzását,* amelyek figyelmen kívül hagyják, hogy „a művészi nyelvek egyenértékűek, egymástól sajátosan eltérőek. A művészet sajátosságai mindegyikben kifejezésre jutnak, de az egyiknek a grammatikája nem alkalmazható közvetlenül a másikra. A hasonlóságok csak a különbségek figyelembevételével érvényesíthetők.” [18] Talán mondanunk sem kell, hogy mindez nagy hozzáértést és szakértelmet igényel, akárcsak a társítható műalkotások kiválasztása. A dilettantizmus veszélyének elkerülése szinte megköveteli a szaktanárok összefogását, az átgondolt tervezést és a józan mértéktartást. Így szóhoz juthatna az a fajta komplexitás is, amely *a tantárgyon belül keresi a kapcsolási lehetőségeket* a már ismert művekkel, alkotókkal, a tanulók magánolvasmányaival. Ugyancsak *komplexitást, nagyfokú öntevékenységet, alkotó fantáziát igényelnek azok a feladatok,* amelyek a vers- és prózamondással, a dramatizálással, a bábokkal való megjelenítéssel, az illusztrációk, irodalmi faliújságok készítésével, ünnepi műsorok összeállításával, forgatókönyvek, antológiák tervezésével stb. függnak össze. És mivel *az esztétikai nevelés lényegét egyre többen az alkotó tevékenységben és a részvétel aktivitásában látják,* [19] nekünk is sokkal körültekintőbben, szakszerűbben kellene megalapoznunk, előkészítenünk a kreativitást igénylő tevékenységi formákat, mint ahogy ezt a jelenlegi gyakorlataink teszik.

A nyitottság és komplexitás érdekében az eddigieknél sokkal intenzívebben és tervszerűbben kellene élnünk *az órán és iskolán kívüli irodalmi nevelés lehetőségeivel* is. Első helyen a könyvtár szinte felmérhetetlen jelentőségét kell megemlítenünk. De nem feledkezhetünk meg a szakköri munka mellett az elhanyagolt gyermekszínháztársaságok, a szavalóköri, az irodalmi ünnepélyek, megemlékezések, a könyvviták, az író-olvasó találkozók, a közös film- és színházlátogatások stb. élményt nyújtó szerepéről sem. A közművelődési törvény értelmében ezek a feladatok – éppen napjainkban – különösen súlyos és sürgető aktualitással merülnek fel.

13. Az irodalom szépségét, varázsát, életeligazító szerepét, felbecsülhetetlen értékét és gazdagító hatását csak akkor tudjuk tanítványainkba oltani, ha sikerül bennük *életre szólóan kialakítanunk az irodalom iránti érdeklődést és szeretetet*. Ennek a bensőséges kapcsolatteremtésnek *egyedüli célravezető eszköze csak az élményszerű irodalomtanítás lehet*.

Az élményt irodalomtanításunkban először is *a művészi erejű, az igazi csodálkozást, katarzist kiváltó alkotások biztosíthatják*. A művészi érték mellett azonban arra is ügyelnünk kell – éppen az élménynyújtás követelményének elve alapján –, hogy a kiválasztott alkotások esztétikai üzenete ne haladja meg a tanulók megértési fokát, mert akkor képtelenek annak befogadására, s így nincs más választásuk, mint hogy közömbössé váljanak az alkotással szemben. [20]

Fontos az is, hogy *az élménykeltést, az érzelmi motivációt ne csak az óra egyik mozzanatának, hanem irodalmi nevelésünk egészét átható, meghatározó alapfeltételnek tekintsük*. Nem felejtve azt sem, hogy *az öntevékenység a legjobb, a leghatásosabb motiváció*. Ezért törekednünk kell, hogy irodalomóráinkon olyan meghitt, közvetlen, felszabadult és alkotó légkör uralkodjék, amelyben a tanulói öntevékenység és aktivitás maximálisan kibontakozhat. Ebben nagy szerepe lehet a problémafelvető, kutató munkára készítő, a könyvekkel manipuláló feladatoknak éppúgy, mint a tanárkérdéseinek, ha azok valóban érdeklődést teremtő, problémalátató, variációs lehetőséget biztosító, képzeletet megmozgató, asszociációs tevékenységre indító, tűnődésre, meditációra, ellenvéleményre alkalmat adó, a játékosság izgalmát kiváltó, szellemi erőfeszítésre és cselekvésre ösztönző kérdések.

Hasonló szolgálatot tehetnek *a formabontó, rendbagyó irodalomórai törekvések is* (műsor-, könyvtár-, múzeumóra, irodalmi séta stb.). Vigyáznunk kell azonban, hogy itt se a formális megoldás, a mindenáron való újat akarás vezessen bennünket, hanem a cél érdekében végzett tartalmi munka legyen a döntő.

Érdeklődést teremtő motiváció lehet – a gyerekeknél meg különösképpen – *a vonzó külsejű, az esztétikus kiállítású tankönyv* (reméljük, hogy az újak már ilyenek lesznek), meg az esztétikai ízlést formáló, irodalmi hangulatot árasztó *szaktanterem is, főképp a könyvek elérhető közelségével*.

Végül, de nem utolsósorban az élményszerű irodalomtanításnak *legdöntőbb tényezője maga a tanár*. Természetesen csak akkor, ha a tanár maga is olvasó, az irodalomért rajongó és azt szenvedélyesen szerető ember. Gyűjtani csak az az tud, aki maga is lángol. És erre a lángolásra az általános iskolai irodalmi nevelésnek az új tanterv bevezetésével – a csökkentett óraszám miatt is – égetően szüksége lesz.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, Oktatási Minisztérium, 1978.

Tájékoztató a magyar nyelv és irodalom új tantervéről; Általános iskola 5–8. osztály. OPI, Bp., 1978.

Miklós Gyuláné: Tantervi útmutató, Irodalom 5–8. osztály, OPI, Bp., 1978.

[1] Miklós Pál: Olvasás és értelem, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1971. 22. l.

[2] Bozóky Éva: Az irodalom védelmében, Köznevelés, 1976. 1. sz., 7. l.

- [3] *Kecskés András*: Mire jó az irodalom? Köznevelés, 1972. 11. sz., 9. l.
- [4] *Somlyó György*: Mire tanít a költő és hogyan tanítják, Élet és Irodalom, 1971. 27. sz., 5. l.
- [5] *Péczy László*: Bevezetés a műelemzésbe, Tankönyvkiadó, Bp., 1970., 12. l.
- [6] *Hankiss Elemér*: Közérthető mű, műértő olvasó, Művészet és közérthetőség (Szerk.: Szerdahelyi István), Akadémiai Kiadó, Bp., 1972., 38. l.
- [7] *Péczy László*: i. m., 22. l.
- [8] *Mérei Ferenc*: A pszichikai és művészeti struktúrák megfelelése. Művészet és közérthetőség (Szerk.: Szerdahelyi István) Akadémiai Kiadó, Bp., 1972., 61. l.
- [9] *Ligetiné Verebély Anna*: Az általános iskolai tanulók művészi ízlésének alakulására ható tényezők, Magyar Pedagógia, 1974. 2. sz., 131. l.
- [10] *Komár Pálné*: Korszerűbb általános iskolai irodalomtanítást! Magyartanítás, 1973. 2. sz., 59. l.
- [11] *Komár Pálné*: i. m. 66. l.
- [12] *Sóter István*: Az ember és műve, Akadémiai Kiadó, Bp., 1971., 7. l.
- [13] *Hankiss Elemér*: i. m., 22. l.
- [14] *Garái László*: A művészet érthetősége (A műalkotás megértésének pszichológiája), Művészet és közérthetőség (Szerk.: Szerdahelyi István), Akadémiai Kiadó, Bp., 1972., 115. l.
- [15] *Vargha Balázs*: Embernek való iskola, Új frás, 1972. 6. sz., 107. l.
- [16] *Hoffmann Ottó*: Anyanyelvi nevelésünk célja és tantárgypedagógiai alapelvei, Anyanyelvünk az iskolában (Szerk.: Szathmári István) Tankönyvkiadó, Bp., 1974., 47. l.
- [17] *Keszthelyi György*: A tudományos és az iskolai műelemzés kapcsolatának problémái, Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, Szeged, 1972., 196. l.
- [18] *Fővény Lászlóné*: Tükör és prizma, Magvető Kiadó, Bp., 1968., 29–30. l.
- [19] *Ligetiné Verebély Anna*: Tanulmányok az esztétikai nevelés témaköréből, Akadémiai Kiadó, Bp., 1975., 69. l.
- [20] *Ligetiné Verebély Anna*: i. m., 22. l.

Minden kedves Olvasónknak és Munkatársunknak

kellemes karácsonyt

és eredményekben gazdag új esztendőt kíván

*a Módszertani Közlemények
Szerkesztősége, Kiadóhivatala*

BÁRON LÁSZLÓNÉ
Kecskemét

Az alapműveletek és a lineáris függvény kapcsolata

A matematikaoktatás korszerűsítésének egyik legfőbb alapelve az, hogy a matematikát integráltan kell tárgyalni, nem szabad szétszabdálva, a részproblémák unalmas begyakoroltatásává változtatni. A matematikaórákon, a matematikát egységes egésznek tekintve, a részek egymáshoz fűződő kapcsolatainak vizsgálódásával kell megfogni a tanulók képzeletét, és lekötni figyelmét.

Ezt a fontos alapelvet szem előtt tartva, adom közre alábbi tapasztalataimat, amelyekhez az ideiglenes 7. o.-os tankönyv adta az alapot. Abban ugyanis a racionális számkörben való szorzás és osztás értelmezését mint függvénykapcsolat értelmezését ajánlják a szerzők. Ezt a gondolatot terjesztettem ki az összeadásra és kivonásra is.

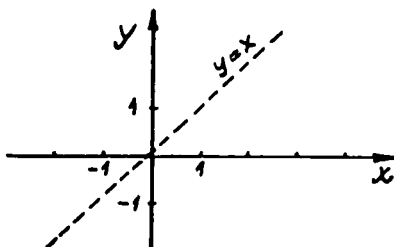
Úgy vizsgáltuk tanítványaimmal az alapműveleteket, mint függvényeket, és ábrázoltuk koordináta-rendszerben az összetartozó értékpárokat.

Előkészítés:

TEKINTSÜK az $y = x$ függvényt! KÉSZÍTSÜNK hozzá értéktáblázatot!

x	-2	-1	0	1	2
y					

ABRÁZOLJUK derékszögű koordináta-rendszerben az összetartozó értékeket!



NEVEZZÜK a továbbiakban ezt a függvényt a l a p f ü g g v é n y - n e k !

VIZSGÁLJUK meg tulajdonságait:

- az összetartozó értékek által meghatározott pontok *egy egyenesen vannak*;
- a kapott egyenes 45 szögfokot zár be a koordináta-tengelyekkel;
- áthalad a $(0; 0)$ ponton;
- a koordináta-rendszer egyik szimmetria tengelye.

(Valószínűleg ennél sokkal több mindent összeszednek a tanulók, de a továbbhaladáshoz ezeket feltétlenül meg kell látniuk.)

Tárgyalás

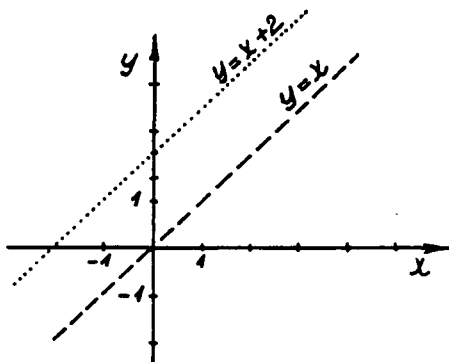
ÖSSZEADÁS

Miután megbeszéltük, hogy az összeadandók és az összeg között függvénykapcsolat áll, INDULJUNK ki az $y = x + b$ alakból, ahol b adott mennyiséget jelent. A b értéke most legyen 2.

Így $y = x + 2$ függvényt vizsgálhatjuk.

KÉSZÍTSÜNK hozzá táblázatot, majd az összetartozó értékeket ábrázoljuk koordináta-rendszerben.

x	-2	-1	0	1	2
y					



HASONLÍTSUK össze a kapott függvényképet az alapfüggvénnyel!

(KÉRDÉSEK lehetnek:

- milyen a síkban való elhelyezkedésük egymáshoz viszonyítva?;
- hol metszi az y tengelyt?;
- egy kiszemelt x értékhez tartozó y értékek hol helyezkednek el?;
- milyen kapcsolatot találunk a képlet és az egyenes között?)

Természetesen itt nagy önállóságot kell biztosítani a tanulók fantáziájának, mert ezek a percek a legértékesebbek az ismeretszerzés folyamatában.

NÉZZÜNK meg egy másik, összeadással értelmezett függvényt!

$$y = x + 5$$

Táblázat és ábra készítése után HASONLÍTSUK össze az előző, ill. az alapfüggvénnyel!

További összeadások értelmezése, ábrázolása után próbáljunk meg ÁLTALÁNOSÍTANI!

Pl.: ilyen megállapításokat tehetünk:

- az alapfüggvényből párhuzamos eltolással kapjuk meg mindegyiket;
- az eltolás iránya az y tengellyel párhuzamos, nagysága a mindenkor b értékkel egyenlő.

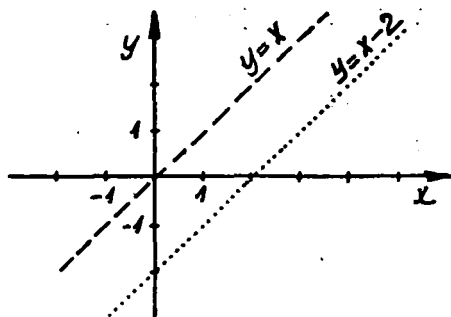
KIVONÁS

Erre két utat is választhatunk:

- kiindulhatunk az $y = x - b$ függvényből, és az előzőekben tárgyalt összeadáshoz hasonlóan végigvezetjük;
- kiindulni az $y = x + b$ függvényből, és értelmezzük negatív b értékekre.

Akárhogyan is indulunk ki, ugyanahhoz a függvényképhez juthatunk:

pl.: $y = x - 2$ vagy $y = x + (-2)$



ÖSSZEHASONLÍTÓ ÁLTALÁNOSÍTÁS:

- a) ha b pozitív: összeadásnál a pozitív y tengely irányába, kivonásnál a negatív y tengely irányába tolódik el az egyenes;
- b) ha b negatív, akkor az eltolások iránya az előbbivel ellentétes;
- c) az egyenes az y tengelyt a $(0; a)$ pontban metszi;
- d) az alapfüggvény esetében $b = 0$.

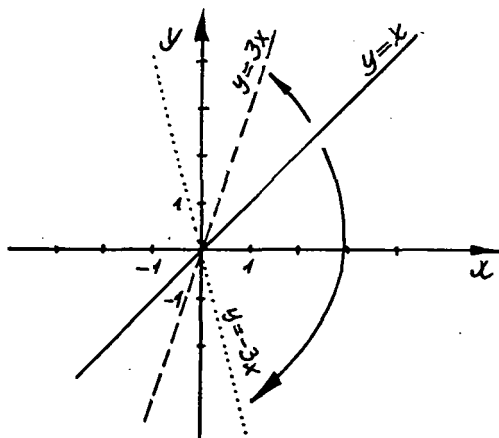
SZORZÁS

Vizsgáljuk most az $y = \pm a \cdot x$ függvényt, ha a egész szám.

Pl.: $y = 3x$ $y = -3x$.

x	-2	-1	0	1	2
y					

x	-2	-1	0	1	2
y					



VIZSGÁLJUK ezeknek a függvényeknek a grafikonjait, egymáshoz és az alapfüggvényhez viszonyítva. Megállapíthatjuk, hogy

- a) van közös pontjuk;
- b) az alapfüggvényből a többi *forgatással* jött létre (pozitív és negatív forgásirány értelmezése);
- c) a két függvény képe az x tengelyre nézve szimmetrikus elhelyezkedésű.

OSZTÁS

Ezt a műveletet érdemes úgy értelmezni, mint törttel való szorzást: a -val való osztás azt jelenti mint $\frac{1}{a}$ -val való szorzás ($a \neq 0$).

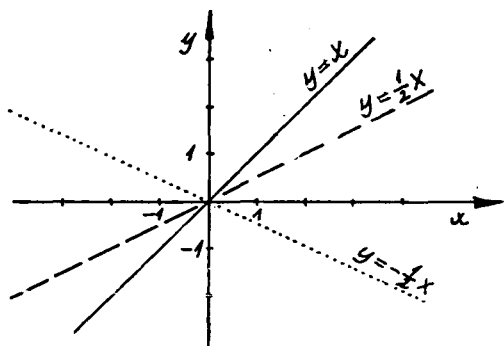
Itt fel lehet eleveníteni az osztás művelete és a tört értelmezése közötti kapcsolatot, továbbá az inverz műveletre is utalhatunk.

Tehát legyen: $y = \pm a \cdot x$, ahol a tört szám.

Pl. $y = \frac{1}{2}x$ $y = -\frac{1}{2}x$

x	-2	-1	0	1	2
y					

x	-2	-1	0	1	2
y					



ALTALÁNOSÍTÁS. A függvények grafikonjainak:

- van közös pontjuk;
- az alapfüggvényből mindegyiket forgatással kapjuk;
- forgásirányait értelmezzük;
- adott x értékhez tartozó y értékeket összehasonlítjuk;
- a kapott kép és a képlet összehasonlítása;
- szimmetria vizsgálata;
- az alapfüggvény esetében a értéke 1.

VIZSGÁLJUK az $y = x$ és $y = -x$ függvényeket!

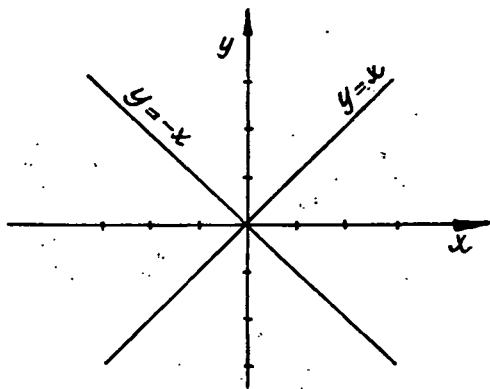
x	-2	-1	0	1	2
y					
y					

FIGYELJÜK meg, milyen irányúak egymáshoz viszonyítva!

MEGJEGYZÉS:

1. A téma feldolgozása elsősorban a műveletek gyakorlása és mélyebb értelmezése miatt történik, tehát az a jó, ha minél több függvényt értelmezzünk, és készítünk hozzá

értéktáblázatot. A táblázatnál minél több összetartozó értékpárt számítsunk ki, és ellenőrzésképpen ábrázoljuk azokat. Ha valahol nem jól számoltunk, nem lesz a pont az egyenesen. Talán érdekesebb a tanuló számára ez a fajta ellenőrzés, mert szemléletes.



2. Ha kellő tapasztalatot szereztek már a tanulók, lehet összetett műveletet is értelmezni függvényként: pl.:

$$y = 2x + 3 \text{ (forgatás, majd eltolás);}$$

$$y = 2x + 3 \text{ (eltolás, majd forgatás).}$$

3. Lehet vizsgálatni a következő függvénpárokat is:

$$\text{a) } y = 2x + 1, \quad \text{b) } y = \frac{1}{2}x + 2, \text{ stb}$$

$$y = 2x - 2 \quad y = \frac{1}{2}x - 1$$

A számolás ürügyén a párhuzamosság feltételét is megvizsgálhatjuk.

A következő függvénpárok esetében a merőlegesség feltételét állapíthatjuk meg:

$$\text{c) } y = 2x, \quad \text{d) } y = -3x,$$

$$x = -\frac{1}{2}x \quad y = \frac{1}{3}x.$$

Ez csak vizsgálódás szintjén ajánlatos, minél több példa megoldása segítségével!

4. Meggondolandó, hogy a táblán és a tanulók füzetében szerepeljen-e az általános képlet. Mindenesetre ne legelőször! A tanulókkal mindig konkrét feladatból induljunk ki! Ez alapvető dolog, mert az általános képlettel nem tud mit kezdeni. Igyekezzünk inkább ahhoz hozzájuttatni, hogy saját maga képes legyen az általánosításra.



A nyelvi tényezők a kémia tanításában

A tanulás folyamatában az olvasási készség, a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség szerepét legjobban az bizonyítja, hogy mindegyik szoros összefüggésben van a különböző tárgyakban felmutatott teljesítménnyel. Az olvasási készség az általános iskolai tanulók intelligenciáját elsődlegesen jellemzi, meghatározza a szóbeli kifejezőképességet, és áttételesen hat az írásbeliségre. A vázolt általános tapasztalatok a kémia tanításában is érvényesülnek.

A bevezető gondolatok után sokan úgy vélhetnék, hogy a verbális képességek hangsúlyozásával a verbalizmus módszerét szeretnénk rehabilitálni. Erről szó sincsen! Az értelmi nevelés színes tárházát már nem helyettesíthetjük a lecke magolásával, a röpdolgozatok felújításával. Azt azonban senki nem tagadhatja, hogy az általános iskoláink zömében az értelmi nevelést ma a verbális képességek hiánya gátolja.

Ezeket a kérdéseket vizsgálva mely problémák jellemzik kémiatanításunkat?

Oktató munkánk eredményessége nagy mértékben függ attól, hogy a kémiai ismeretek elsajátításának kezdetén milyen tanítványaink olvasási készsége, tanulmányaik folyamán hogyan fejlődik, változik. A mondat szerkezete, nehézségi szintje, a szövegek olvashatósága egy-egy új tantárgy bevezetésekor ugrásszerűen nehezebb lesz. A kémiai szókincs, a szinaxis a legügyesebben megírt tankönyvek cseréiben is nehezségek elé állítják tanítványainkat, nem beszélve azokról, akiknek olvasási készsége, kifejezőképessége jóval az átlagos alatt marad.

Tanítványai olvasási készségéről győződjön meg a szaktanár. Az olvasási készséget a szakszövegeken mérjük le, rendszeresen ellenőrizzük. A felmérés anyagát a tankönyv olvasmányaiból és a témához kapcsolódó ismeretterjesztő irodalom szövegéből válasszuk! Az ismeretterjesztő szövegek bemutatásával, ismeretterjesztő cikkek, könyvek ajánlásával, segítjük az olvasóvá nevelést. Az olvasási készség fejlesztésére csak egyetlen hatásos út van, az olvasóvá nevelés, és ez a szaktanároknak is feladata.

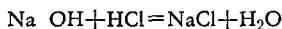
A pedagógus és a növendék közötti szóbeli közlés jelentősége elsődleges. A tanítási órán a problémák szóbeli megközelítése elkerülhetetlen. A tanár stílusa a gyermek számára példa, a szakmai szókincs elsajátítására pedig egyedüli példa. Ezért a szakmai kifejezőképesség tanárainkban az általános nyelvi tényezők mellett olyan szintű legyen, hogy figyelembe tudja venni tanítványai fejlettségét, tanítványainak fejlődését, és ezt tükrözni is tudja nyelvi kérdésekben és a tanítás menetében.

A szóbeli kifejezőképesség fejleszthető. Nem elégedhetünk meg kérdéseinkre adott egyszavas

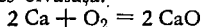
válaszokkal, az egyszerű, bővített mondatokat gyengébb tanítványainktól is követeljük meg. A szóbeli kifejezőképesség egyéni fejlesztésére jó lehetőség az előre megadott témájú kiselőadásokra való felkészítés. Tanítványaink általunk megadott irodalom alapján önállóan készülnek fel, mondanivalóikat két-három perces időtartamban adják elő társaiknak. A szóbeliség problémáinál általánosságban a kérdőmondatok szerkesztésére és az „e” kérdőszócska helyes használatára kell figyelni.

A legtöbb pontatlanságot a szakmai problémák területén, a kémiai jelrendszer tanításakor észlelhetjük. A képletek és vegyjelek írásakor súlyos hiba a jelrendszer fonetikus olvasása.

A kémiai változások leírása, a kémiai egyenletek olvasása, már erre a téves gyakorlatra épül. Nem nehéz élő példát találni az alábbi esetre. Hogyan olvassák tanítványaink a következő kémiai egyenletet?



A leggyakoribb mód: „en á ó há meg há cé el lesz belőle en á cé el meg há kettő ó”. Azt hisszük, hogy ehhez már nem kell kommentár, mégis alig van kémiaóra, ahol ilyen, vagy ehhez hasonló hibát ne észlelhetnénk. Sajnos a nemtörődomség, az igénytelenség szülte ezt a gyakorlatot. A vegyjeleket és képleteket teljes nevükkel illessük. Gyakorlaskor a vegyjel vagy képlet teljes nevét mondjuk, és a szimbólumot írjuk, de fonetikus kiejtés nélkül! Lehetséges úgy is, hogy a jelrendszert szó nélkül közöljük, és gyakorlás során a megnevezést kívánjuk. Ha kialakul a jel, a szimbólum ily módon való megnevezése, akkor nem lesz nehéz az alábbi egyenlet helyes olvasása.



Két mól kalciumot mőnyi mennyiségű oxigénmolekula két mól kalciumoxiddá oxidál.

Amint tudjuk, az új tanterv fokozott követelmény elé állít tanárt, diákot egyaránt. Ez érzékelhető a példa alapján. A képlet mennyiségi és minőségi jelentése mellett szavakba kell foglalni a kémiai változás lényegét, és olykor a kémiai változásban részt vevő részecskefajtákat is.

A kémiai számítások új színfoltot jelentenek az általános iskolai kémiatanításban. A tanítás során számos nyelvi probléma felmerül majd. A matematika, kémia szaknyelve egyszerre nehezíti általános nyelvi problémáinkat. A feladatok megfogalmazása, kérdő vagy felszólító mondatban történhet.

Pl.: Hány gramm vasat tartalmaz 5 mól vasoxid?

Számítsuk ki 5 mól vasoxid vastartalmát!

A feladat rövid, tömör megfogalmazása a megértés alapja. Tanítványainktól csak így várhatjuk el, hogy a problémát megfogalmazzák, gondolataikat önállóan közöljék. A feladat megoldása során a megoldás irányítása csak bővített mondatokkal történhet.

Írjátok fel a vasoxid összegképletét!

Mennyi vasat tartalmaz grammokban kifejezve a vasoxid mólnyi mennyiségé?

Mennyi vasat tartalmaz a mólnyi mennyiség ötszöröse?

Nem fogadhatunk el olyan válaszokat, amelyek a megoldás indoklását nem fejezik ki.

Pl.: Megszorzom öttel!

Gondolnunk kell az idegen szavak értelmezésére is. A kémiában gyakoriak a görögből vagy latinból származó kifejezések. Pl.: proton, neutron, elektron, atom, ion, mono-, di, tri- stb. Magyarazzuk meg ezeknek a szavaknak a jelentését. A szómagyarázat segítségével ezek az

idegen szavak gyorsabban rögződnek, és használatukkor nem követnek el gyermekeink durva hibákat.

Ha a tanulóink olvasási készsége, kifejezőképessége gyenge, akkor az írásbeli kifejezőképességről még tragikusabb a kép. A természettudományi tárgyak jelenlegi oktatási módszere mellett nem fejleszthetjük az írásbeli kifejezőképességet. A feladatlapok, az itt alkalmazott tesztek, a kiegészítésre váró nyitott mondatok, egy vagy két szóval megválaszolható kérdések még az írás gyakorlását sem segítik, nemhogy alakítanák az írásbeli kifejezőképességet.

Nagyobb teret kell biztosítani a szóbeli feleltetésnek, és emellett lehetőséget kell biztosítani, hogy egy-egy témáról rövid, néhány mondatos fogalmazást készítsenek felelés közben a tanulók.

Az olvasóvá nevelés, a szóbeli kifejezőképesség és az írásbeliség egymásra épül, egymással összefüggésben fejleszthető, ezek tartós elhanyagolása az értelmi erők fejlesztésének gátja.



DR. HOFFMANN OTTÓ

Pécs

Útkeresés az anyanyelvi nevelésben

A KÖZLŐ-KIFEJEZŐKÉPESSÉG FEJLESZTÉSÉRŐL

Jelen cikkünk a közlés-kifejezés *akusztikai* oldalával, ill. a tanulók ún. *beszédtechnikájának fejlesztésével* foglalkozik. Elméletét nem fejtjük ki, hisz követelményeiről, képzéssziszteméről ma már egyre gazdagodó szakirodalom áll az érdeklődő rendelkezésére.

Kísérletünkben a *beszédmódra*, a *belyes kiejtésre* mindig is súlyt fektettünk; vannak azonban olyan gyakorlataink is, melyeknél a kiejtés megkülönböztetett szerephez jut. Ezekből mutatunk be egy csokorra valót – a jelenlegi *képzési ágazatok* szokásos sorrendjét követve: *Légzési gyakorlatok és hangképzés*; a fontosabb *mondatfonetikai eszközök* használata; a *beszédfolyamat váltásai*. – A *közlési formák*, „műfajok” gyakorlását ezekbe ágyaztuk, ezenkívül sok, ún. *szintetizáló* jellegű gyakorlást is végeztünk.

Itt is hangsúlyozzuk, a képzés részterületei a „műhelymunkában” *összefonódnak*, hisz az *élőbeszéd* maga is *komplex egész*; valamennyi „részterület” integrálását követeli.

1. Légzés és hangképzés

A tiszta hangképzés gyakorlását többnyire más feladattal kötöttük egybe. Így pl. az 5.-ben *ikerszókat* kellett alkotni *kiegészítéssel* (16. old. 13. gyak.); ezt követte a közös hangoztatás:

ázik-fázik	dirmeg-.....	csip-.....	dimbes-.....
Anna-.....	Andi-... ..	sihi-.....	hepe-.....
csillog-.....	mende-.....	ciróka-... ..	hipp-.....

Hasonló feladatot végeztünk *hangtűnő* és *hangulatfestő* *ikerszók* gyűjtésével és *hangoztatásával* (101. o. 15.):

csingi-..... cseng-..... hebe..... libeg-.....
.....pici.....-forog-puhi-csattog stb.

Ezt szolgálta *gyakorító* és *mozgató* *hangtűnő* igepárok *hangoztatás* közben történő *kiegészítése* is. (89. o. 1.):

dörög dörren berreg cseng csendül
csörög durran döng stb.

Rendkívül fontosnak tartjuk, hogy a *belyesírás* tanítását összekössük a *hangoztatással*. Ilyenkor megfigyeltetjük az *írásképet* és a *hangképet* egyezését vagy eltérését, s ennek alapján állapítjuk meg, hogy a *kiejtés* vagy a *szóelemzés elvét* kell-e érvényesítenünk az írásmódban. Alábbi gyakorlatunk pl. ezt a célt szolgálja, – egybekötve a *hangtűnő* megfigyelésével és „*belyesírási szókincs*” gyűjtésével. Kijelölt, főleg kettőzött *mássalhangzó* (j-jj, bb, ccs, kk, mm, pp, rr, ssz, tt, tty) tartalmazó *hangtűnő szókat* kellett gyűjteni (101. o. 16.). Íme néhány részlet a gyűjtésből:

j-jj: dőrej, zőrej, robaj; vijjog
bb: csobban, dobban, robban, robbant, robbanás
ccs: freccsen, freccsent, loccsan, reccs, reccsen, reccsenés stb.

Hasonló lehetőség kínálkozott a *kiejtési* vagy *belyesírási homonimák* gyűjtésével és *hangoztatásával* (46. o. 12.). Pl.:

hely	hej	részben	részben	mond	mondd
.....	fogja	kézből	kezd
gombjuk mészecsepp		küldd stb.	

A *több alakú szópárok* gyűjtése *kiegészítéssel* – a *hangok időtartamának* pontos kiejtését is szolgálta. Pl.:

repül röpül	ad ád	mondta mondotta	lyuk luk
csepeg	hagy	nincs	azzal
..... seper kél hozzál tornázik stb.

Kiss Dénes kedves, játékos formabrávúrja, *Vihar* c. verse igen alkalmas arra, hogy egyes hangok *hangfestő erejét* (a hangmetaforát), valamint a *betűrimet* (alliterációt) megfigyeltessük, ill. a *mássalhangzókat* *tiszta ejtését* gyakoroltassuk (57. o. 11.) Pl.:

Villám villan, száll a széna, rétre ront rá vad vihar.	Szelek szája port pöfékel, suhog, suhint szélharag.	Kakas kurtát kukorékol, kendermagost kerget meg. Stb.
---	--	--

A vers lényegesen gyakorlatként is felhasználható: kezdetben egy, majd két-három versszakot kell egy-egy alapvegyővel elolvasni.

A modern artikulációs gyakorlatokban igénybe vesszük a *mássalhangzó-torlódások*, éppen ezért „zeneietlen”, játékos, többnyire irracionális tartalmú *sorolókat*, *mondókákat*, *nyelvtörőket* s az ún. *madárnyelvet*. Tanulóink szívesen „mondogatták”, „roptogatták” a munkafüzet példáit, s maguk is sokfélét hordtak össze. Ugyancsak próbá-

ra tette „nyelvüket” a népi mondásoknak, mondókáknak az a fajtája, mely a madarak „beszédét”, énekét utánozza; ezeket Herman Ottó *A madarak hasznáról és káráról* c. remek könyvéből kölcsönöztük (20–31., 223–24. Munkafüzetünkben: 92. o. 11–12.). Pl.:

Ki kotoz itt? – Pityi kókó!

Van borunk! Van borunk!

Csak csapra! Csak csapra!

Nincs, nincs, itt sincs! – Kicsit ér, kicsit ér! – Nyitni-kék, nyitni-kék, nyitni-kék! –

Küncsics, küncsics, küncsics!

Fid fid! fid! kr-kr-ci-ci, doridó, riridezit

Ci-ci-ci-lo-lo-lo-ly

Fid a ckvo-ckvo-cvko-tiriririri

Lü-lü-lü-lü lollo-lollolli

Daci-daci-daci-rrrrrrrrr cuzzuzzuzuci stb.

A feladat többértű: egy alaplevegővel – akár a madár – minél hosszabb „szöveget” kellett hangoztatni; ennek alapján ki kellett találni a madár nevét. (Megoldás: kakas, galamb, kacska, cinege, fülemüle.) Azután a tanszalagról meghallgatták a madarak énekét, hogy összehasonlíthassák, mennyire sikerült „lefordítani” emberi nyelvre, utánozni emberi nyelvvvel. Egyébként sem haszontalan a madárvilágba, a természetbe „kiruccanni”, mert gyermekeink, még a falusiak is – az egyre modernizálódó életforma következtében – alig ismerik a madarakat; hogyan gyönyörköd-nének hát hangjukban, tollazatukban, kecses röptükben, szorgalmas rovarirtó munkájukban?!

Hasonló feladatokat végeztünk a 6.-ban is. Sor került még a *szokásostól eltérő hangváltozatok* tudatosítására – *Az indulatszók* c. leckében. Olyankor ketten-ketten „eljátszottak” egy-egy jelenetet (71. o. 20.). Tehát:

Hangzőnyújtással

– Nem adok több színest!

– Naaa! Aaadjál még! (Kérlelve)

– Nem adok! Már ezerszer megmondtam! Végre megérthetné! Nnna! (Haragosan)

Hangzórövidítéssel

– Meggondoltad már?

– E!

– Eh! Hagyj! (Bosszusan)

Mindezek persze a szavak, mondatok megszokott *belső ritmusát* is felborítják.

Hasonló céllal tanulóink nagy kedvvel utánozták a *szurkolótábor* egy képzelt *sportriportban* (73. o. 1.), és szívesen adták elő – szavalókórusszerűen – *Weöres Sándor Tillilli-tallallalla...* kezdetű versrészletét (*Holdbeli csónakos* 13. kép; a munkafüzetben: 77. o. 16.).

A beszéd *zeneiségét, muzsikáját* főleg ritmizálással érzékeltethetjük. Ez egyúttal a *hangképzés* kitűnő eszköze is, mivel a szóelemek tagolása révén tiszta artikulálásra készíti a tanulót; ezenkívül fegyelmezett *légzési ritmust* is követel. *Változatai* is többfélék: egyén vagy csoport ritmizál; egy-egy tanuló vagy két csoport párbeszédszerűen „felel”; szólónak csoport felelget stb.

Mindkét osztályban kiolvasókat, sorolókat, verseket (pl.: *Weöres Sándor: Pletykázó asszonyok, Galagonya, Dongó, Azért hogy én eszem-izsom, Éren-nádon síkló kúszik; Tamkó Sirató Károly: Vándor móka, Két ló betonon*), a 6.-ban munkadalokat (pl. *Hajóvontatók dala* – oroszul; *Rotángvágók dala*), varázsséneket (sebgyógyító mondókát), regös-éneket, Luca-napi köszöntőt stb. ritmizáltunk.

Mindezeket – ahogy már említettük – ott illesztettük be a lecke sorba, ahol a kérdéses nyelvi-nyelvtani kategória *funkcióját* példázták.

2. A mondatfonetikai eszközök

Közismert, hogy a beszédben *a mondanivaló értelmi és érzelmi mozzanatait a mondatfonetikai eszközök* (hangsúly, szórend, hangletetés, szünet stb.) révén emelkednek ki vagy sikkadnak el. Az előbeszében elsősorban arra törekszünk, hogy *bassunk a beszéd társra*. Érdekes erre a gyermek figyelmét többször felhívunk!

A *hatásos beszéd* eszközeit már gyermekkorunktól kezdve ösztönösen is elsajátítjuk; erősíti őket az iskolai nyelvi nevelés, amikor a fontosabb nyelvhasználati szabályokat tudatosítja.

Gyakorlaskor nem annyira a *szóhangsúlyt*, hanem a *szakasz- és mondat hangsúlyt* emeltük ki – főként kontraszt-példákkal.

Alábbi gyakorlatunk (5. oszt. 63. o. 4.) – rajz segítségével – beszédsszituációt képzeltek el. A párbeszéd bal oszlopa a munkafüzetben található – utasítás nélkül. A jobb oldalt a *beszéd társ* fogalmazza meg, aki más, sőt *ellentétes véleményt* képvisel. Az *ellenkezés* önkénytelenül is *nagyobb nyomatékot ad* a mondat legfontosabb szavának (pl. mutató névmás, tagadószó, határozószó stb.)

Varga Mária *bogyoszlói* tanítványai (1976) a következőképp oldották meg a feladatot, és hangsúlyozták a mondatokat (1976).

(A magnófelvétel alapján a szakaszok határát függőleges vonallal különítettük el, a hangsúlyos szavakat pedig aláhúztuk. A mondat hangsúlyt kétszer.) Lényege: hangsúlyellentét egy kiemelt másikkal:

Szép vagy csúnya?

a) Egy kirakat előtt álltok ketten. Egyikőtöknek tetszik, a másiknak nem. Hogyan vitatkoztok? Játsszátok el!

Szerintem:

– Ez a tévé | *n a g y o n* szép! (Lelkesen.)

– *N e k e m* a Silver Star | *n e m* tetszik.
(Emelt hangon.)

– Ez a kazettás magnó | *t ú l* nagy! (Kissé ingerülten.)

– Csak *j ó t* hallottam | *e r r ő l* a lemez-
játékosról! (Lelkesen.)

– Ez a fajta hajszáritó | *g y o r s a n* szá-
rit! (Határozottan.)

Szerintem:

– Nekem ez *n e m* tetszik! (Fanyarul.)

– *M é g i s* ezt venném meg!
(Nyugodt ellenkezéssel.)

– *É n n e k e m* ez *i s* tetszik!
(Nyugodtan.)

– Szerintem ez *n e m* jó!
(Határozottan.)

– Van ennél *j o b b* is! (Ellenkezve.)

b) Milyen fajta szavakkal vitatkoztatok?

Közismert, hogy az érzelmi telítettség *hangsúlyeltolódást* vált ki. Ezt a következő feladattal tudatosítottuk (6. oszt. 71. o. 20. c):

Melyik szótag a hangsúlyos?

Nyílal jelöld meg?

Ahá!	Ohó!	Ejha!
h a n g s ú l y o s		

Alábbi gyakorlatunk (38. o. 7.) ugyancsak „ellentétezésen” alapszik. Azt a szabályszerűséget kívántuk tudatosítani, hogy a *metakommunikáció*, a jelen esetben leginkább a *h a n g l e j t é s* ellenkezőre változtathatja a különben pozitív jelentésű mondatot, szöveget.

Pécsváradi tanulók (Mayer Róbert, Sasvári László, Scheich János 1976. tanár: Sára Zsuzsa) – a magnófelvétel tanúsága szerint – jól beleélték magukat a „bábmész-kodók” szerepébe. A mondatok hangfekvését, hangletetését a felvétel alapján jegyeztük le; – csupán megközelítően, hisz a beszéddallam árnyalatokban rendkívül gazdag. Tehát:

Kinek higgyünk?

– Ezt jól elintézték!



Emelt hangon; emelkedő, eső, lebegő hang-
lejtés.

– Ripityomra törték!



Középmagas: egy magasságban lebegő.

– Gyönyörűen néz ki!



Emelt, sajnálkozó hang; lebegő, ereszkedő
hanglejtés.

– Alaposan helybenhagyták!



Alsó hangfekvés; lebegő, eső, szökő hang-
lejtés.

– Hát ez egy csöppet sincs összetörve!



Emelt hang; lebegő, szökő,
ereszkedő, szökő.

a) Felelj! Ugyanazt állítják-e, vagy vitatkoznak egymással?

Igazat mondanak vagy szépítenek?

b) Tudtok-e hasonló jelenetet rögtönözni? (MAGNÓFELVÉTEL)

A *hanglejtés fő típusait* elméleti anyagként is tanítjuk. A 6.-ban pl. a *módosító szókhöz* kapcsoltuk az alábbi feladatot (61. ol. 16.):

Láttad-e a filmet?

a) Ejtsd ki a mondatokat – helyes hanglejtéssel!

b) Írd alájuk, milyen mondatfajta-hoz tartoznak – a beszélő szándéka szerint, és milyen a hanglejtésük!



Láttad a filmet?



Láttad a filmet.



Láttad-e a filmet?

Mondatfajta:

Hanglejtése:

3. A beszéd folyamat változásai (a beszédmodulációk).

A tanulóban azt is tudatosítjuk, hogy mondanivalónk értelmi és érzelmi árnyalatainak megkülönböztetéséhez, valamint a beszéd társ figyelmének folytonos ébrentartásához – beszédünket, előadásunkat *változtatossá* kell tennünk. Eszközei a *beszéd folyamat magasságának, erősségének, hangszínének, tempójának, ritmusának változása*, valamint a *szünet*. Mivel valamennyi tényező *együttes hatása* teremti meg a beszéd kifejező erejét, többnyire *komplex* gyakorlatokat végzünk. *Alapozáskor* célszerű azonban egy-egy beszédmodulációt kiemelni. Menjünk tehát sorjában!

A *magassági változás* kitűnő eszköz a manapság divatos *monoton* beszéd-mód és az iskolások „*motyogása*” ellen.

Beszélőszerveinknek leginkább az ún. *középfangsáv* (-*fekvés*, -*magasság*) felel meg – indulatmentes közlésnél. Alacsony, ill. magas hangfekvéssel az érzelmek széles skáláját tudjuk kifejezni. Többek közt erre hivatottak „ellentéző” gyakorlataink. Pl.:

Melyik a dicséret? Vagy: Szépsűnk? (5. oszt. 37. o. 6.).

a) Miből tudjuk meg? Játsszátok el!

Zsuzsa ötöst hoz haza.

Zsuzsa egyest hoz haza.

Zs.: Nézd, anyu, mit kaptam!

Zs.: Nézd, anyu, mit kaptam!

Anyu: Nahát Ez szép tőled!

Anyu: Nahát! Ez szép tőled!

b) Találjatok ki hasonló jeleneteket! Beszéljétek össze ketten-hárman!

Egyik magnófelvételünk szerint *Pósa Andrea* és *Hoffmann Anna bajai* ötödikek (tanáruk *Halász Pálné*, 1977) jól megéreztek a különbséget: *Középmagas* hang jelenti be az ötöst, *emeltebb* hang – hullámozó hanglejtéssel válaszol; a második esetben *alsó* hangfekvésre alsó hangfekvésben felelnek.

Itt elsősorban a *metakommunikáció jelentésmegkülönböztető szerepére* akartunk rámutatni; mindkét esetben ugyanaz a válasz, mégis: az egyik dicséret, a másik korholás. A hangfekvés és a hanglejtés dönti el. A másik, amit gyakran kiemelünk: *a tartalom és a forma egysége*; a tartalomhoz mindig a legmegfelelőbb formát kell választanunk. Itt a *hangforma* jelzi a *tartalmi különbséget*.

Pécsváradi gyerekek (*Brückner Mária* és *Varga Irén*, 1977; tanáruk *Sárai Zsuzsa*) a következőképp adták elő a jelenetet:

- Csókolom, anyu! (Magas hangfekvésben.)
- Szi... Szerbusz! (Ugyanígy.)
- Anyu, kaptam egy ötöst matematikából. (Középfangsávon.)
- Ez szép tőled. (Magas hangfekvésben.)
- Meg egy egyest is kaptam. (Alsó hangfekvésben.)
- Hát, ez gyönyörű! (Magas hangfekvésben.)

Egyik gyakorlatunk *ellentétes lelkiállapot*, ill. *jellemtípus* bemutatására egyaránt alkalmas (5. oszt. 73. o. 17.):

Ellentétes szerepben (Magnófelvétel.)

„Ötöst kaptam!” („Üj ruhát kaptam!”; „Győztem!”)

a) Rögtönözz egy-egy rövid monológot két ellentétes szerepben! Pl. Hogyan mondaná el: a szerény és a nagyzó; a közömbös és a fontoskodó; a vidám és a komor?

b) Hogyan érzékeltetted az ellentétet?

Melyik az igazi „szereped”?

Bugár Gyöngyi (Pécs, Bártfa utcai iskola, 1976; tanára dr. Rákóczy Istvánné) „kétszemélyes monológjában” a hangfekvés és a hanglejtés váltásával érzékelteti a *kétféle* szerepet: a *szerény diák* és az *anya* párbeszédét. Tehát:

Mikor hazaérkeztem az iskolából, édesanyám megkérdezte, hogy ma milyen jegyet hoztam haza. (Szerényen, középfangsávon.)

- Ötöst kaptam, annyira örülök neki! (Emeltebb hangon.)
- És miből kaptad? (Emelt hangon.)
- Hát... földrajzból. (Középhanon.)
- Miért kaptad? Mit kellett tudnod? (Emeltebb hangon.)
- Hát térképismeretből... meg kell... meg kellett mutatnom Jugoszláviát. Fel kellett sorolnom... az ásványkincseit. (Középhanon.)
- És te jól tudtad? (Középmagasán.)
- Hát azt csak a tanár néni tudja, de ha ötöst kaptam, akkor biztos jól. (Szerénykedve, emeltebb hangon, majd középfangsávon.)

A „szerénytelen”, a „dicsekvő” magas hangfekvésben, gyorsan, szinte hadarva beszél:

– Anya, ötöst hoztam... ötöst hoztam haza, látod, itt van. Földrajzból kaptam, én tudtam a legjobban. Meg kellett mutatni Jugoszláviát... és ásványkincseit... A többiek el voltak tőlem maradva, mindegyik kettest és hármast kapott. Én tudtam a legjobban.

(Dorn Tamás, uo.)

Csornai ötödikesek *Párbeszéd formájában* adták elő a jelenetet (1977, tanár Karakai Józsefné). Így:

– Hölő, anyu, ötöst kaptam! (Lelkendezve, emelt hangon.)
– Nehéz volt?
– Á! Csak egy számtanpélda! Könnyen megcsináltam! Az osztályban csak én tudtam egyedül! (Emelt hangon, gyorsan.)
– Jóóól van. (Emelt hangon, elnyújtva.)

(Kristóf Attila, Horváth Otília)

– Kislányom, nem feleltél? (Aggódva, alsó hangfekvésben.)
– De igen, anyuka. Kaptam egy ötöst. Igaz, hogy némcsak egyedül voltam, de azért mégis csak ötös. (Szerényen, középhangon.)
– Örülök neki. (Alsó hangfekvés.)

(Farkas Katalin, Sándor Andrea)

A 6.-ban *Kömvés Kelemen* „Jaj, mit is cselekedtem...” kezdetű elképzelt *monológja* is a hangmagasság váltakoztatásával ábrázolja a családja vesztett férfi önmarcangolását (69. o. 13.).

Az erősségi váltás legtermészetesebben a *közeledést* és a *távolodást* érzékeltetheti. Ötödikesünk pl. ezt is megfigyelték *Weöres Sándor Szán megy el az ablakod alatt* c. versében és *Tillai Aurél* kórusfeldolgozásában. (Az utóbbit a tanszalagról.) *Tamkó Sirató Károly Két ló betonon* c. versét is nagy élvezettel ritmizálták (1. *bajai hangszalag* 1976–77.). A szöveget utasítással is elláttuk (99. o. 9.). Tehát:

Trepp – Trapp – Trepp – Trapp (MAGNÓFELVÉTEL.)

a) Egy furcsa versikét, Tamkó Sirató Károly *hangversét* olvashatjátok most. A címét nem áruljuk el. Találd ki!

Vajon minek a hangját utánozza a költő?

Próbáljuk a verset úgy előadni, hogy a ritmussal, hangunkkal, tapssal vagy dobantással érzékeltetjük a hangjelenséget.

Eközben bizonyára rájövünk, hogy mit mutat be a költő. A feladatunk nem túlságosan nehéz, mert az utcán már sokszor hallhattunk ilyenfajta hangokat. Tehát:

(Egyre gyorsuló)

Λ
Trepp – Trapp – Trepp – Trapp –
Trepp – Trapp – Trepp – Trapp –
Ton – Lo – Ta – Tó –
Ton – Lo – Ta – Tó –
Ton – Lo – Ta – Ta –
Ton – Lo – Ta – Ta –
V
Ton – Lo – Ta – Tó –
Ton – Lo – Ta – Tó –
Trepp – Trapp – Trepp – Trapp –
Trepp – Trapp – Trepp – Trapp – ...
Da capo al fine

b) Milyen címet adnál a versnek?

c) Hasonlítsuk össze az eredeti hangjelenséggel! (MAGNÓ.)

A lovaskocsi természetes zaját, ritmikáját a tanszalagról hallgatták meg, sőt *Britten Kocsikázó dalának* néhány akkordját is, hogy elemi szinten összehasonlíthassák az ábrázolás eszközeit, többek közt a ritmust is.

Az *indulatszók* szerepének illusztrálására a gyerekek egy autóbuszon lejátszódó incidenst rögtönöztek (6. oszt. 68. o. 10.). A két szereplő, a *jajgató* és a *mentegetőző* egyaránt – a hang erejének, fekvésének és dallamának változtatásával próbálja mondanivalóját súlypontoszni, érzelmeit tolmácsolni: Így:

„Jaj” (Változatok egy témára.)

– Jaaj, a lábam ..., valaki rálépett! (Erős, majd egyre gyengülő fájdalmas hangon.)

– Jaj, nem akartam! (Középerősen, -magasan.)

– Juuuu, ... csak úgy sajom! (Középerősen, sziszegőre váló hangon.)

(Egyszerre:) – Jaj! Halkan, sziszegve.)

– Nő haragudj rám! (Magasan, középerősen.)

– Jaaaj! (Halkuló, sóhajtozó hangon.)

– Hátról meglöktek! (Gyorsan, magasan, középerősen.)

– Nem haragszok. Ssssz... (Halkan, sziszegve.) Juuu! (Erősebben.) Jaaj! (Teljesen elhalkulva.)

Kovács Adrienn, Fábán Katalin Bogoszló, 1977; tanár: Varga Mária.)



Bolyai János Gyakorló Általános Iskola
Magyar Munkaközössége, Szombathely

Anyanyelv hete a gyakorlóiskolában

A Szombathelyi Tanárképző Főiskola Bolyai János Gyakorló Általános Iskolájában kedves, tartalmas és várt hagyománnyá nőtt az anyanyelvi hét eseménysorozata. Tervezői, szervezői, lebonyolítói az anyanyelvet tanító pedagógusok, a díjakról az úttörőcsapat és a szülői munkaközösség gondoskodik.

Az anyanyelv hete tulajdonképpen nem is pontos megnevezése a rendezvénysorozatnak, hiszen ugyancsak többszöröse a hétnek időtartamában is. Már novemberben indul a háromfordulós rejtvényorozat, külön a 3. és 4., külön az 5. és 6., külön a 7. és 8. osztályosoknak.

Az egyik forduló általában totó, melyet nemcsak az erre a célra rendszeresített hirdetőtáblán olvashatnak az érdeklődők, hanem stencillel sokszorosítva kézbe is kaphatnak, akárcsak a többi forduló feladatait. Van a kérdések között irodalmi témájú, pl.: Ki írt Péterről: 1. Gárdonyi, 2. Petőfi, X. Móra?; Kitől idéztünk: „S mint amely madár van elröppenő félben, / Úgy tett a reménység hervatag szívében”: 1. Petőfi, 2. Arany, X. Váci?; szókinszbővítő, pl.: Mi a *nyoszolya*: 1. terítő, 2. ág, X. heverő?; Mi az *islóg*: 1. lószerszám, 2. lámpa, X. kén-szalag?; Mi a *bakacsín*: 1. katonacsizma, 2. feketé vászon, X. csengettyű?; és van szólásokhoz kapcsolódó, mint pl.: Mi illik a szólásba: „...összehordott”: 1. hetet-havat, 2. kígyót-békát, X. mindenfélét?

Néhány kérdésre a válasz szélesebb irodalmi és nyelvi ismereteket feltételezett, pl.: Mi

a PEN: 1. nemzetközi írószövetség; 2. golyóstoll márka, X. palesztin szervezet?; Mit jelentett a nyelvújításkor alkotott *górugrány* szó: 1. bolhát, 2. fizikai vagy kémiai eszközt, X. kengurut?; Mit jelent magyarul az *eszperantó* szó 1. nemzetközi, 2. reménység, X. mesterséges?

A másik fordulóban olyan feladatok szerepeltek, amelyekre nem kiválasztani, hanem megadni, megfogalmazni kellett a választ. Ezek közt volt néhány szavas választ igénylő, pl.: Melyik írónk melyik művéből váltak ismertté a következő szállóigék: „Az is bolond, aki poétává lesz Magyarországon”; „Kell galuska, Peti fiam?”; „Röhög az osztály” stb., volt nyelvhelyességi hibát javítandó, mint pl. Mit nem tudott a szólásokról az, aki a következőket mondta: Javítsd ki a hibákat! „Tejben-vajban akarják megfürösztetni a vendégeket.”; „Reméljük, hogy helyére billentettük a mulasztásokat.”; sőt olyan feladat is szerepelt, amelyre fogalmazással kellett válaszolni, pl.: *Fordíts magyarról magyarra* – A körzeti iskola úttörőszobájának falait néhány tányér, köcsög és kerámia figura díszíti. Mindenki megcsodálja őket. Egy tanyán élő fazekasmester ajándékozta őket az úttörőknek. – „Fordítsd le” ezt a szöveget a felsorolt stílusrétegek valamelyikének a nyelvére! a) hivatalos nyelvre; b) mozgalmi nyelvre; c) a népmesék nyelvére; d) diáknyelvre; e) tájnyelvre. – Alsóbb évfolyamoknak helyesíráshoz kapcsoltnak: Írj a következő szópárokkal egy-egy mondatot! Olyan mondatokat szerkessz, amelyeknek a végére illik a zárójelben levő

írásjel! Csak a hibátlan helyesírású mondatért kaphatsz pontot. – Foglyuk – fogjuk (.) ; gomblyuk – gombjuk (!) ; sügölyuk – sügőjük (?) ; csuklya – csukja (!).

Volt olyan forduló is, melynek kérdéseit előszörban egy adott könyvhöz kapcsoltuk, pl.: József Jolán: A város peremén, Fekete Sándor: Így élt a szabadságharc költője, Keresztúri Dezső: Így élt Arany János stb.

A feladatok nehézségi fokától függően volt több-kevesebb idejük a gyerekeknek a válaszadásra. A megoldásokat, megfigyeléseket egy ládában gyűjtöttük össze, a határidő lejártá után értékeltük, s az új forduló feladatainak a megjelenésével együtt már azt is kifüggesztettük, ki hány pontot ért el helyes válaszaival. A három forduló összesített pontszámait határozták meg korcsoportonként az első, második és harmadik helyezetter, akik könyvjutalmat kaptak.

Így értünk el tulajdonképpen az anyanyelvi héthöz. Ennek öt napján a nagyszünetben 4-től 8. osztályig „anyanyelvi vetélkedő 5 percben”-t rendeztünk. Ezen a párhuzamos osztályok versengtek 3-3 képviselővel. A „küldöttkeket” a tanulók választották maguk közül, de volt olyan is, hogy rendhagyó magyarórán a nyelvi és irodalmi játékokban leginkább jeleskedők képviselhették az osztályt. A tízpercekben zajló anyanyelvi vetélkedőket egyenes adásban közvetítette az iskolarádió az egész épületben.

Szükségszerűen villámkérdések, gyors megoldást és néhány szavas válaszokat igénylő feladatok hangzottak el, melyeket azonnal lehetett értékelni, sőt – csokoládéval – díjazni is. Csak néhány példát ezekből a feladatokból:

4. osztályok: regényrészletből a regény címe és írója, mondókából az igék felismerése, a *barikád* szó értelmezése.

5. osztályok: a *bakot lő, a port binti a szemébe* szólások értelmezése, a Magyar Értelmező Kéziszótárból egy-egy címszó értelmezéséből felismerni magát a címszót, és tréfás feladatok, mint pl.: a csupa *ő* és *ó* hangot tartalmazó szinonimával a *máskál* (lödörög), *kicsi* (pöttyöm) vagy a „hogya mondjuk egyes számban: élnek elemek (élelem) papok írnak (papír)?

6. osztályok: a *füstölög magában, tüvé tesz* és társaik értelmezése, a *megsértődik, megszidják, bejárja a várost* stb. szavak és kifejezések helyettesítése szózással, azonos alakú szavak felismerése a különböző jelentésekből (pl.: *italát és ólomgolyócska* = sörét, *lopó és hangtalan-ság* = csend), különböző szavakhoz mint előtagokhoz azonos utótag keresése (pl.: *ablak-*,

macska-, pápa-[szem]; anya-, kutya-, virág-[nyelv]).

7. osztályok: a *kalamáris, sifonér, temperamentum* értelmezése, szóláskeveredés javítása („A gyerek nyúzza az anyja fülét, hogy őt is vigye magával”, „Úgy látszik, egy cipőbe estünk”), azonosan hangzó, de különböző helyesírású szavak írásképeinek és jelentésének magyarázata (*marattok – maradtok, fonnyad – fonjad*), olyan testrészek nevének gyűjtése, melyekben a lakás, az otthon részeinek, tárgyainak a neve is megtalálható (*szájpadlás, szívpitvar, körörmág, kulcscent*).

8. osztályok: szóláshasonlatok megadott igékkel (*alszik, mint...; iszik, mint...*), szólások értelmezése egy szóval („milyen ember az, aki bal lábbal kelt fel?”, „aki megfogta az isten lábát?”), talalós kérdészerű nyelvi fejtörők („ágról szakadt-e minden ágrólszakadt?”, „Jött-e ment-e mindenki, aki jött-ment?”)

Az anyanyelv hetének eseményei közé tartozott a Kazinczy-verseny döntője is. Az üttörő kulturális szemle csapatbemutatójával zártuk az anyanyelvi hetet, ekkor kapták meg a gyerekek az első helyezetteknek járó jutalmakat is.

Esetenként más feladatok megoldását is kértük az anyanyelvi hét versenyzőitől. Irodalmi (fogalmazási) pályázatot hirdettünk, vagy a rajz szakos kolléga közreműködésével plakátokat tervezettünk az anyanyelvi hétre. Volt úgy is, hogy minden osztályban az anyanyelv hetén (általában január utolsó hetében) egy-egy magyarázó nyelvi játékokkal, vetélkedőkkel töltöttünk ki. Ünnepi órák voltak ezek. (Nem mintha ritkaság lenne „hétköznapi” óráinkon is a nyelvi játék, tréfás megoldás, érdeklődést keltő rejtvény).

Gyakorlóiskolánkban az anyanyelv hete tartalmas, értelmes hagyomány. Nemcsak azért, mert a vetélkedők összeállításához a magyar-tanároknak sajátos „önképzést” kell végezniük (forrásaink közül csak a leggyakrabban forgatottakat: Grétsy: Anyanyelvünk játéka; Varga: Játsszunk a szóval!; Hernádi: Írjuk, mondjuk helyesen, uő.: Helyesen, szépen magyarul; Lukácsy: Elmés játékok, játékos elmék; Békés: Napjaink szállóigéi), hanem legfőképpen azért, mert újra meg újra ráirányítjuk a figyelmet anyanyelvünk szépségeire, gazdagságára, érdeklődést keltünk, megérettetjük a vele való foglalkozás örömeit. És ezáltal talán több lesz gyerekek és felnőttek szemében az anyanyelv, mint ami eddig volt: egy a tantárgyak közül.



SZEBENYI PÉTER
Budapest

Társadalomtudományi taxonómiák és tantervek az Amerikai Egyesült Államokban és Angliában

I. RÉSZ

Az utóbbi években világszerte a hagyományos tantervmodellek korszerűsítésén fáradoznak a pedagógiai szakemberek. A hazánkban megjelent új nevelési-oktatási tervek is határozott lépést tettek ebben az irányban. Látnivaló azonban, hogy ezen a téren további feladatok állnak előttünk. Közülük talán a legfontosabbak: a részletesebb és pontosabb követelményrendszerek kialakítása, valamint a teljesebb és átfogóbb társadalomtudományi integráció lehetőségeinek és útjainak kutatása. Mindkét feladat megvalósításához nélkülözhetetlen a nemzetközi tájékozódás.

A mai értelemben vett első „részletes követelményrendszerek” az Egyesült Államokban kidolgozott taxonómiák.

A „taxonómia” fogalmát a pedagógia területére a Chicagói Egyetem professzora B. S. Bloom vezette be. A taxonómia szó: klasszifikálást, kategorizálást, rendszerezést jelent. Az 1956-ban kiadott, Bloom által szerkesztett alapmunka címe: „Taxonomy of Educational Objectives”. [1] Az „objective” szó elsődleges jelentése: tárgy, dolog. Bloom és munkatársai azokat a „dolgokat” kívánták rendszerezni, amikre a pedagógiai tevékenység irányul. Az „objective” tehát elvileg magába foglalja a magyar pedagógiai irodalomban használt pedagógiai „cél”, „feladat” és „követelmény” kategóriákat. Ezért több kutató határozottan állítja, hogy az „objective”-ket három szinten kellene meghatározni: az általános célok, a tanulók által elérendő általános követelmények és az egészen konkrét, „operacionalizált” követelmények szintjén. [2] A taxonómiával foglalkozó szakemberek körében azonban általában nem ez a felfogás uralkodik. Bírálóan állapítják meg, hogy „az objective fogalmat a legtöbb történelemtanár ma is hajlamos általánosított célnak tekinteni, bár a kifejezés szűkebb, specializált tartalmat hordoz”. [3] Mit foglal magába szerintük az „educational objectives” kifejezés? „Elsősorban annak a rögzítését, mit tud tenni a tanuló a tanulás eredményeképpen; másodsorban annak a leírását, amit a külső szemlélő képes megfigyelni, s így eldönteni: elérte-e a tanítás a kívánt eredményeket, harmadszor meghatározza, mit fog a tanuló elérni, és egyben jelzi, milyen tevékenységet kell a tanulónak végeznie ahhoz, hogy bizonyítsa a tanítás eredményességét.” [4] Az „educational objective” fogalom tehát jelenlegi hazai pedagógiai szóhasználatunkban leginkább a „részletes tantervi követelményrendszer” kategóriának felel meg.

„1957 októberében az első szputnyik felbocsátásával Oroszország átlépte az úrkorszak küszöbét. Az a körülmény, hogy nem Amerikának sikerült ez a lépés, az egész amerikai oktatási rendszer kritikai felülvizsgálatához vezetett.” [5] A „szputnyik pánik” következtében egymásután alakultak meg az Egyesült Államokban a különböző tantervi központok, és kezdték el működésüket az állam és egyes magánvállalatok bőséges anyagi támogatásával. A tantervi munkálatokhoz jól használható gyakorlati segédeszköznek bizonyult az 1956-ban megjelent „taxonómia”, amely eredetileg nem erre a célra, hanem mérési követelményrendszernek készült. A társadalomtu-

dományok – és különösen a történelem – tanításában E. Fenton munkássága gyakorolta a legnagyobb hatást a későbbi tantervkészítőkre. Fenton „új társadalomtudományok” („new social studies”) koncepciójában jelentős szerepet játszott a tantervi követelmények (curriculum objectives) pontos kidolgozása. A vezetése alatt álló központ egyik tantervében például a követelményekről a következők olvashatók:

„Curriculum Objectives”

„E curriculum célja (objective), hogy elősegítse az önállóan gondolkodó és felelősségteljes állampolgárok alakítását. Ezt az általános célt négy részre lehet bontani: a kutatási készségek, az attitűdök, az értékek és az ismeretek fejlesztésére.”

A továbbiakban részletesen elemzi a tanterv az alábbi „kutatási készségeket”:

1. Probléma felismerése bizonyos adatok alapján.
2. Hipotézis alkotása.
3. A hipotézisből folyó logikai következtetések felismerése.
4. Adatgyűjtés.
5. Analízis, értékelés, az adatok értelmezése.
6. A hipotézis ellenőrzése az adatok fényében.

Az „attitűdök”-ről és „értékekről” röviden szól, az ismereteknél pedig a tananyagválogatás szempontjait sorolja fel. [6] A tanári kézikönyv egyes anyagegységeinél is csupán az ismeretekre és a kutatási készségek fejlesztésére vonatkozó követelményekkel (objectives) találkozhatunk. Lássunk erre is egy példát!

A középkori egyház

„Az ismeretekre vonatkozó követelmények: ismerje a tanuló az egyház helyét a középkorban – különösen intézményeinek jelentőségét, oktatási és társadalmi funkcióit, meghatározó szerepét a középkori ember életében.

A kutatási készségekre vonatkozó követelmények:

A) Középkori templomokról kapott képek alapján legyen képes hipotézist alkotni az egyház szerepéről a középkorban.

B) Annak a hipotézisnek az alapján, hogy az egyház fontos szerepet játszott a középkori ember életében, legyen képes kapcsolatot teremteni az egyház és a középkori politikai, gazdasági és társadalmi rendszerek között.” [7]

E példából is kitűnik, hogy míg a „célkitűzés” egészen felületes és semmitmondó, a konkrét „követelmények” megfelelően orientálják a tanárokat. Ez a megállapítás a taxonómiákra általában is vonatkozik.

Jól mutatja ezt a Bloom közvetlen szerkesztése alatt készült Orlandi-féle társadalomtudományi taxonómia. [8]

Általános, valamennyi társadalomtudományi tantárgyra vonatkozó követelmény-rendszere a következő:

KOGNITÍV TERÜLET

Ismeretek és megértés

Ismeretek

- Tények

Ismeretek és megértés

- Fogalmak
- Általánosítások
- Struktúrák és modellek

Képességek

Kutatási képességek

- Az információk összegyűjtése
- Írásos és szimbolikus adatok értelmezése

A kritikai gondolkodás képessége

- A centrális folyamatok és az alapjukul szolgáló feltételek azonosítása
- A bizonyítékok értékelése és a várható következmények megrajzolása
- Ésszerű hipotézisek alkotása

Demokratikus részvétel csoporttevékenységben

- Formális eljárások (pl. a vita szabályainak ismerete)

AFFEKTÍV TERÜLET

Demokratikus részvétel csoporttevékenységben

- Nem formális eljárások (olyan magatartás, amely elősegíti az eredményes közös munkát)

Attitűdök

Kíváncsú intellektuális magatartás

- Az emberi magatartás tudományos megközelítése
- objektivitás
- Mások magatartásának humánus szemlélete
- türelem

Kíváncsú szociális magatartás

- Tudatosság és érdeklődés
- A felelősség vállalása
- Részvétel a közösség életében

Értékek

- A demokratikus szabadságjogok tiszteletben tartása

A történelmi tartalomra kidolgozott speciális követelményrendszer:

A történelmi súlypont

- hely, a tárgyalás szintje

Elemzés a történelmi időben

- korszakok; sorrendiség; folyamatosság és változások; kölcsönhatások

Tematikus megközelítés

- politikai, társadalmi; gazdasági; földrajzi; szellemi; kulturális

Kutatási módszer

- forráskritika; bizonyítás; beleélés; becslés; interdiszciplináris kapcsolatok

Történelemszemlélet

Történelmi események és értelmezések

A bemutatott amerikai kezdeményezések nyomán az 1970-es évek elején megjelentek az első angliai történelem-taxonómiák. Közülük a legnagyobb népszerűsége J. B. Coltham és J. Fines munkája tett szert: [9]

A szerzők követelményrendszerüket négy fő területen dolgozták ki. Ezek:

A) A történelem tanulmányozásával kapcsolatos attitűdök.

B) A tantárgy természetéből fakadó követelmények.

C) A készségek és képességek.

D) A történelem tanulmányozásának nevelési következményei.

Művükben hangsúlyozzák, hogy a pedagógiai gyakorlatban a felsorolt területek szorosan összefonódnak, lényegében a pedagógiai folyamat vizsgálatának egy-egy aspektusát jelentik.

Vegyük ezután sorba az egyes területeket!

A) *Attitűdök*

1. Érdeklődés

(A tanuló érdeklődik a történelmi témák iránt, érdeklik az emberek kölcsönös kapcsolatait.)

2. Kezdeményezés

(Elmondja a véleményét a történelmi eseményekről, anyagot gyűjt stb.)

3. Beleélés (rokonszenv – ellenszenv)

(Egyes szám első személyében elmond egy történetet, történetet konstruál meghatározott szereplőkkel stb.)

B) *A tantárgy természete*

1. Az információszerzés

a) elsődleges forrásokból (pl. műalkotások, rajzok, épületek, fotók; mondák, dalok; visszaemlékezések; dokumentumok, térképek, statisztikák stb.);

b) másodlagos forrásokból (ki tudja emelni és megfelelő összefüggésekbe tudja állítani a témára vonatkozó adatokat).

2. Az információk feldolgozása

a) az anyag tanulmányozása elemenként;

b) az anyagok összegyűjtése, a lényeges anyagok kiemelése;

c) az anyagot rendező kérdések és keretek megállapítása;

d) a forrásanyag értékelése, kritikája;

e) a bizonyítékok sorából a hiányzó láncszemek megállapítása és kísérlet a hiányok pótlására;

f) a forrásanyag végső analízise és

g) szintézise.

3. Az eredmények kifejezése

a) Reprodukció és leírás (Mi történt?),

b) Összehasonlítás (Mi a különbség? Mi a változás?)

c) Kifejtés, interpretálás (Miért történt? Hogyan értékeled?)

C) *Készségek és képességek*

1. A történelmi terminológiában való jártasság

(Értse meg a tanuló és tudja használni a speciális fogalmakat)

2. A történelmi információk megszerzéséhez szükséges készségek

(Olvasási készség, kézikönyvek használata stb.)

3. A megjegyzés, a bevézés képessége

4. A megértés képessége

(Pl.: az anyag lényegére irányuló kérdéseket tud feltenni.)

5. A transzformáció képessége

(Pl.: képet szóban, térképet szóban, szöveget grafikonnal tud kifejezni stb.)

6. Az analízis képessége

7. Az extrapoláció képessége.

(Az anyagban csak implicit levő következtetések felismerése és kifejtése.)

8. A szintetizálás képessége

9. A megítélés és értékelés képessége

10. A kommunikációs képességek

D) *Nevelési következmények*

1. Belátás

(A változásoknak mint az emberi szituációk elválaszthatatlan velejárójának elfogadása.)

2. Az értékek ismerete

(Annak felismerése, hogy milyen értékítéletek állnak az emberi cselekedetek hátterében.)

3. Józan értékítélet

(Tudjon az általa elfogadott értékek alapján ítélni és cselekedni.)

A különböző taxonómiák kidolgozása – a pedagógiai követelmények többszempontú rendszerezése és kibontása – a maga módján erősítette az újtípusú (jórészt integrált szemléletű) tantervek létrehozásának tendenciáját. A taxonómiákból ugyanis egyértelműen kitűnt, hogy a bennük megszabott komplex követelményeket a hagyományos tantervekkel nem lehet megvalósítani.

Vegyük például Bruner híres tantárgyának – a MACOS-nak fogalmi és pedagógiai célkitűzéseit: [10]

A MACOS FOGALMI ÉS PEDAGÓGIAI CÉLJAI

Fogalmi témák	Adatgyűjtés	Tanulási technikák	Tanulási módszerek
Az élet körforgása (beleértve a reprodukciót is.) Adaptáció. Tanulás. Agresszivitás. Csoportalakítás (beleértve a csoporton belüli kapcsolatokat, a család és a helyi közösség, valamint a munkamegosztás témákat). Technika. Kommunikáció és nyelv. Világnézet. Értékek.	<p>1. Elsődleges források:</p> <ul style="list-style-type: none"> – tanulói tapasztalatok; – a család viselkedése; – a fiatalok viselkedése; – gyermekek az iskolában; – az állatok viselkedése. <p>2. Közvetett források:</p> <ul style="list-style-type: none"> – filmek és diaképek az állatokról és az eszközökről; – felvételek állatok hangjáról; – felvételek eszközök mitszokról, versekről; – antropológiai feljegyzések; – írott adatok emberekről, állatokról és környezetükről. 	<p>(Példák.)</p> <p>Egyéni és csoportos kutatás, közvetlen megfigyelés vagy olvasás útján.</p> <p>Vita kisebb és nagyobb csoportokban.</p> <p>Játékok.</p> <p>Szerepjátékok.</p> <p>Projektek kisebb és nagyobb csoportokban, projektek összeállítása.</p> <p>Dalok és versek írása.</p>	<p>Vizsgálat, kutatás (a probléma meghatározása, hipotézis, kísérlet, megfigyelés, interjú, irodalom gyűjtése, az eredmények összegzése, beszámoló).</p> <p>Az interpretációk értékelése.</p> <p>Az információk gyűjtése és rögzítése.</p> <p>Véleménycsere, a vélemény megvédése.</p> <p>Az egyéni érzések kifejezése.</p> <p>A különböző esztétikai stílusok felismerése.</p>

Nyilvánvaló, hogy ezek az összetett célok erősen integrált tananyagot feltételeznek.

JEGYZETEK

- [1] B. S. Bloom (ed.): *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York, 1956. Rendszerének ismertetését lásd: Kádárné Fülöp Judit: *Taxonómia a pedagógiában*. Pedagógiai Szemle, 1971., 6. szám.
- [2] V. Landsheere: *On Defining Educational Objectives. Evaluation in Education: International Progress*, 1977. No. 2., 82–83. p.
- [3] J. Chaffer and L. Taylor: *History and the History Teacher*. London, 1975. 109. p.
- [4] J. B. Coltham and J. Fines: *Educational Objectives for the Study of History. A suggested framework*. London, 1971. 3–4. p.
- [5] P. D. Thomas: *The Teaching of History in the United States in the Era since Sputnik: Teaching History*, 1970. No. 4. 279. p.
- [6] J. M. Good: *Teachers Guide for the Shaping of Western Society*. Holt Social Studies Curriculum. General editor: E. Fenton. New York, 1968. 9–11. p.
- [7] J. M. Good: 44. p.
- [8] L. R. Orlandi: *Evaluation of Learning in Secondary School Social Studies*. In: B. S. Bloom, J. T. Hastings, G. F. Madans (ed.): *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill Book Company, 1971. 449–487. p.
- [9] Lásd a 4. jegyzetet!
- [10] *Man: A Course of Study*. Educational Development Centre. Washington, 1970. 7. p.

TANÍTVÁNYAINKNAK AJÁNLHATJUK!

Első osztályos tanítványaink számára két kedves kiadványt is ajánlhatunk:

Móra Ferenc: A kéményseprő zsiráfok és

klára Jarunková: Légy a gazdím, kisfiú! című történetet.

Mindkét könyv állatokról szól. Móra Ferenc az állatkerbe vezeti el kis olvasóit, ahol a marabuvár lakóiról mond el egy történetet. Állatai valódi mesefigurák, emberi nyelven beszélnek. A kötetet Móra Ferenc születésének 100. évfordulója és a gyermekév tiszteletére jelentette meg a Móra Ferenc Könyvkiadó.

Klára Jarunková igaz mesét ír le a gazdátlan, elhagyott, piszkos kis fehér kutyusról és egy állatszerető kisfiúról. Mindkét könyv egymás segítésére, szeretetére tanít.

A *kéményseprő zsiráfok* története nagyon alkalmas bábfeldolgozásra. Reich Károly rajzai, szépségük mellett, a bábkészítéshez sok ötletet, elképzelést nyújtanak.

Pákolitz István:

KÍNÁLGATÓ

Tanítóknak, gyerekeknek egyaránt öröm kézbe venni egy-egy új verseskötvet. Ez a kis versgyűjtemény csupa vidám költeményeivel sokféleképpen felhasználható a tanításban. Délutáni foglalkozásokra válogathatunk belőlük, a kötet egy-egy darabját beépíthetjük anyanyelvi óráink menetébe. A gyűjtemény tematikus elrendezése szinte kínálja egy évszakokról szóló műsor összeállítását. Külön is érdemes felhívni a figyelmet e kötet verseinek mulatságos rimeltetésére, játékos ritmusára, a gyermekkor hangulatát idéző kedves lírájára, melyet ügyesen felhasználhatunk tanítványaink nyelvi gazdagítására.

Ígázán nagyszerűek Stuiher Zsuzsa rajzai, melyek a versek hangulatát, mondanivalóját a látatás erejével tolmácsolják.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

A verseket szerető tanítványainknak ajánljuk még:

Brasnyó István Álom című és

Horváth Imre: Felbők számadója című verseskötetét is.

Érdemes nekünk is válogatnunk alkalomra megfelelő verseket e kevésbé ismert gyűjteményekből.

Brasnyó István verseit az újjvidéki Fórum Könyvkiadó, Horváth Imre kötetét a bucaresti Ion Creangă Könyvkiadó jelentette meg.

Dala László-Dékány András-Kocsis Ferenc-Kulin György-D. Major Klára-Rónaszegi Miklós:

VILÁG ÉS AZ EMBER

Képes gyermekenciklopédia

Mindennapi pedagógusi munkánkat segítjük azzal is, ha olyan könyvek megvásárlását ajánljuk tanítványainknak, mint a második kiadásban megjelent 400 oldalas gyermekenciklopédia. Szinte valamennyi tanítási témánkhoz találunk benne megfelelő részeket. Milyen sokszor kerülünk abba a helyzetbe, hogy tanítványaink feltett kérdéseire (legalábbis valamennyire) nincs időnk tanítási idő alatt válaszolni. Ilyen esetekben tanácsolhatjuk, hogy hol melyik részt olvassák el. Hiszen melyik gyereket ne érdekelné a bennünket körülvevő természet és világmindenség: a Földünket benépesítő élőlények, az élet megszületése (Az élet útja a Földön); a Föld felfedezése, országai, az egyes országok népeinek élete (A mi világunk); Az emberiség történetének nagy korszakai és legizgalmasabb eseményei (Évezredek története); hogyan fejlődtek az ember munkáját segítő szerszámok az ősember eszközeitől napjaink távvezérlésű gépeiig (A gépek születése)?

Jól érhető szövegével, mintegy 200 oldalnyi szemléletes rajzzal, részletes tárgymutatóval segíti e könyv a 10 év körüli gyerekek tudományos világképének kialakítását. A képeket Köpeczi Dózsa István, Réber László és Würtz Ádám készítette.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1978.

Teknős Péter:

KÉRDEZZ!

FELELEK MINDENRE

Sajátos módon, de ugyancsak a világgal segíti megismerkedni kíváncsi tanítványainkat ez a kiadvány is. Kétszázhuszonkét *miértre* ad választ.

Témák szerint csoportosította a szerző a kérdéseket: 1. Ami él és mozog (Biológia, földrajz); 2. Drága kincsünk (Egészség, higiénia); 3. Nem boszorkányság (Technika, fizika); 4. Illik, nem illik - Szabad, nem szabad (Jog, erkölcs); 5. Így élünk, így élünk (Társadalmi összefüggések, történelem). A kérdésekre adott válaszok nemcsak tanulságosak, hasznosak, hanem izgalmasan, érdekesen megfogalmazottak is. A könyv e sajátosságait nagyszerűen fejezik ki Szecskó Tamás humoros, hangulatos rajzai.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1978.

Kedves előfizetőink!

Abban a reményben, hogy a jövőben is lapunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy a mellékelt csekken szíveskedjék befizetni az 1980. évre esedékes előfizetési díjat (60 Ft).



Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez

Összeállította: Kunstár Jánosné dr.

Az 5–8. osztályos új matematikai tankönyvek és munkalapok mellett nagy szükség mutatkozik olyan feladatgyűjteményre, amely kapcsolódik a tantervhez, és amelyből a pedagógusok az igényeknek megfelelően válogathatnak. A jelen feladatgyűjtemény ezt a hiánypótló szerepet kívánja betölteni. De túl is mutat az ideiglenes tanterven, s jó előkészítést nyújt a felső tagozaton bevezetendő végleges tananyaghoz is. Bár elsősorban felső tagozat részére készült, haszonnal forgathatják az alsó tagozatos pedagógusok is.

A 11 ívnyi feladatgyűjtemény ára 40 Ft. Pénzesutalványon is befizethető, csak kérjük írják rá: „Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. szám-lábjára.”



Olvasóink, munkatársaink figyelmébe ajánljuk, hogy lapunk előfizetését, csekklapok igénylését, régebbi számaink, különkiadványaink megrendelését a gyors ügyintézés érdekében a Módszertani Közlemények Kiadóhivatala címére (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.) kérnénk. A kéziratokat viszont a szerkesztőség címére (6701 Szeged, Április 4. útja 6.) kérjük, mégpedig két példányban, koncept papíron, kettes sortávolsággal gépelt, 4 cm-es lapszélességgel készült formában, a gépelési hibák javításával. Egyúttal közöljük, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.